



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO — *CAMPUS I*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL — MPEJA



**DANILO ARAUJO GUIMARÃES**

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROEJA  
NO CEEP SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO  
COLETIVA**

Salvador  
2023

**DANILO ARAUJO GUIMARÃES**

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROEJA  
NO CEEP SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO  
COLETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional MPEJA, Departamento de Educação – DEDC, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, na Área 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Édiva de Sousa Martins

Salvador

2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**  
**Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918**

G963 Guimarães, Danilo Araujo

A (re)configuração do projeto político pedagógico do PROEJA no CEEP semiárido como espaço de diálogo e de participação coletiva / Danilo Araujo Guimarães .-Salvador, 2023.

177 f. : il.

Orientadora: Édiva de Sousa Martins.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

Contém referências, apêndices e anexos.

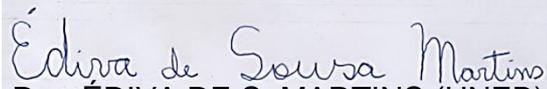
1. Educação de Jovens e Adultos – Ensino técnico – São Domingos (BA). 2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 3. Educação profissional. – São Domingos (BA). 4. Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido – São Domingos (BA). 5. Educação e Estado - Bahia. I. Martins, Édiva de Sousa. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 371.35

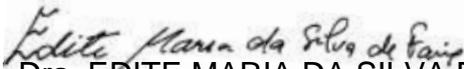
**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
DO PROEJA NO CEEP SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE  
DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA**

**DANILO ARAUJO GUIMARAES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 5 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. ÉDIVA DE S. MARTINS (UNEB)  
Doutorado em Educação (Psicologia da Educação)  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Profa. Dra. ÉDITE MARIA DA SILVA DE FARIA (UNEB)  
Doutorado em Educação  
Universidade do Estado da Bahia



Prof. Dr. JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS (UESB)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ao meu amado e inesquecível irmão Ricardo Luiz Araujo Guimarães (*in memoriam*), ele que foi e que é luz na minha vida, que me presenteou com a semente do conhecimento, fazendo-me acreditar na escola e na profissão de professor, a qual amo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha âncora diante de tantas tempestades. Não sei o que seria de mim sem Ele. Nos momentos mais difíceis, Ele me segurou, permitindo-me acreditar que, diante do caos da vida, é possível enxergar boniteza na existência.

Gratidão sem medidas a minha mãe Chiquita (Luizete Ferreira Araujo), mulher admirável, de uma força e amor inexplicáveis. Minha mãe, a senhora não sabe o sentido daquele cafezinho com leite que a senhora levava para mim, às tardes, durante as aulas *on-line*, síncronas. Quando o cheiro do café invadia o meu quarto lentamente e a senhora, com toda delicadeza, me servia aquele amor, eu me revestia de paz e coragem para continuar a jornada.

Agradeço ao meu irmão Ryck (Ricardo Luiz Araujo Guimarães) (*in memoriam*), que foi meu grande incentivador, meu mestre da escola e da vida. Seus olhos sempre brilhavam quando falava de mim e dos nossos irmãos. Lembro quando ele olhava para mim e falava, ainda na escrita do projeto desse mestrado, que eu conseguiria. Quantas vezes você declarou seu orgulho por mim? Muitas vezes! Pois é, meu irmão, sem você eu não teria chegado até aqui.

Agradeço ao meu pai, homem simples e corajoso, que, junto com minha mãe, cumpriu a missão de sua vida: criar seis filhos em um ambiente de amor.

Agradeço aos meus irmãos Boni (Bonifácio Araujo Guimarães), Caki (Cassiano Araujo Guimarães) (*in memoriam*), Pim (Crispim Araujo Guimarães) e Guima (Guilherme Araujo Guimarães), pois sempre confiaram em meu potencial. Cada um, à sua maneira, vibrou com o meu caminhar até aqui. Obrigado, Boni, por encher meu ego. Você sempre soube me fazer acreditar que o improvável não era tão impossível assim. Fácil não foi, mas a fortaleza de Deus me fez grande.

Agradeço ao meu filho afetivo Alef Henrique e aos meus sobrinhos Lara Beatriz, Marina Lis, Pedro Kauê, Bento Gael e Nina Morena, pois, cada um com seu jeito particular, preenchem espaços significativos no meu coração. Que eles vejam em mim um potencial exemplo de luta e de vitória por meio da educação.

Agradeço imensamente a minha professora e orientadora, Édiva dos Santos Martins, que, muitas vezes, me emprestou o seu olhar para que eu pudesse enxergar com mais profundidade o liame da pesquisa.

Gratidão aos professores Edite Maria da Silva de Faria e José Jackson Reis dos Santos, por aceitarem contribuir com esta pesquisa ao doarem um pouco da muita experiência no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço de coração aos meus amigos, Marlon Rios e Cacilda Oliveira, duas pessoas especiais em minha vida, sem os quais eu não teria chegado ao final dessa formação. Incentivadores incondicionais, apontaram-me possíveis caminhos no percurso do estudo, deram-me a vara e ensinaram-me a pescar. Muito obrigado!

Agradeço a Sandra Carneiro por ter despertado em mim o desejo de ser professor, contribuindo com a minha formação humana.

Aos meus colegas de classe, em especial a Jéssica Anjos, a Marcos Marcílio e a Ednelza Badaró, por se tornarem grandes amigos, trazendo leveza no decorrer do caminho da formação.

Aos professores do MPEJA, deixo aqui o meu aplauso de pé e meus sinceros agradecimentos. Em plena pandemia, reinventaram-se e mostraram o quanto fazem jus ao lugar que ocupam.

À toda a comunidade do CEEP Semiárido, aos participantes da pesquisa e, em especial, aos alunos do PROEJA, a minha calorosa gratidão.

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”*

*(FREIRE, 2021a, p. 52-53)*

GUIMARÃES, Danilo Araujo. **A (re)configuração do Projeto Político Pedagógico do PROEJA no CEEP Semiárido como espaço de diálogo e de participação coletiva.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

A presente pesquisa discute a (re)configuração do Projeto Político Pedagógico do PROEJA no CEEP Semiárido, por meio da participação da comunidade escolar e da comunidade local. O objetivo geral foi investigar de que modo a participação desses sujeitos pode contribuir para a (re)configuração do PPP do CEEP Semiárido em uma perspectiva democrática para a EJA/PROEJA. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) analisar o Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido em relação ao tratamento dado à EJA/PROEJA; b) identificar o que os estudantes conhecem sobre EJA, PROEJA e PPP, analisando o interesse deles na participação da construção do PPP do CEEP Semiárido; c) conhecer as ideias e concepções da comunidade escolar e local sobre EJA/PROEJA e o que julgam necessário considerar para orientar a revisão e/ou (re)elaboração do PPP do CEEP Semiárido de maneira que contemple essas modalidades, garantindo a qualidade do ensino. Foram sujeitos desta pesquisa 20 participantes, contemplando gestores/as, coordenadora pedagógica, professores/as que lecionam nas turmas de PROEJA, alunos/as do PROEJA, funcionários/as da escola e pessoas da comunidade que mantém relação com a escola e/ou com a EJA/PROEJA no Território do Sisal. O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa considera a participação coletiva e o diálogo como esteios basilares da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a necessidade de configurar a escola enquanto um espaço contínuo de ação e reflexão. Utilizou-se, no percurso metodológico, os pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa participante, a partir da abordagem qualitativa, e, como dispositivos de pesquisa, utilizou-se a análise documental e questionários. Realizou-se, também, Círculos de Cultura, proposta baseada em Paulo Freire. Nos resultados, discute-se as ausências percebidas no PPP do CEEP Semiárido, as faltas e as possibilidades de participação dos estudantes e desvela-se a importância do diálogo e da participação coletiva das comunidades escolar e local para a (re)configuração do Projeto Político Pedagógico do PROEJA do CEEP Semiárido, uma vez que a construção coletiva desse documento se confirma enquanto um caminho para a legitimação das vozes dos sujeitos dessas modalidades.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; Projeto Político Pedagógico.

GUIMARÃES, Danilo Araujo. **The (re)configuration of the Political Pedagogical Project of PROEJA at CEEP Semiárido as space in dialogue and collective participation.** Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education) — State University of Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

This research discusses the (re)configuration of the Political Pedagogical Project of PROEJA at CEEP Semiárido, through the participation of the school and local community. The main goal was to investigate how the participation of these subjects can contribute to the (re)configuration of the PPP of CEEP Semiárido in a democratic perspective for EJA/PROEJA. To this end, the following specific objectives were listed: a) analyze the Political Pedagogical Project of CEEP Semiárido in relation to the treatment given to EJA/PROEJA; b) identify what students know about EJA, PROEJA and PPP, analyzing their interest in participating in the construction of the PPP of CEEP Semiárido; c) to know the ideas and conceptions of the school and local community about EJA / PROEJA and what they consider necessary to consider to guide the revision and / or (re) elaboration of the PPP of CEEP Semiárido in a way that contemplates these modalities, guaranteeing the quality of teaching. The subjects of this research were 20 participants, including managers, pedagogical coordinator, teachers who teach in PROEJA classes, PROEJA students, school staff and people from the community who have a relationship with the school or with EJA / PROEJA in the Sisal Territory. The theoretical framework that underpins this research considers collective participation and dialog as cornerstones of Youth and Adult Education, highlighting the need to configure the school as a continuous space for action and reflection. In the methodological path, the theoretical-methodological assumptions of participant research were used, based on the qualitative approach and as research devices, documentary analysis and questionnaires were used. Culture Circles were also carried out based on Paulo Freire. The results discuss the perceived absences in the PPP of CEEP Semiárido, the lacks and possibilities of student participation and reveal the importance of dialogue and collective participation of school and local communities for the (re) configuration of the Political Pedagogical Project of PROEJA of CEEP Semiárido, since the collective construction of this document is confirmed as a way to legitimize the voices of the subjects of these modalities.

**Keywords:** Youth and Adult Education; PROEJA; Political Pedagogical Project.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> — Delimitação do Território do Sisal.....	26
<b>Figura 2</b> — Gráfico com número de matrículas na Educação Profissional, Bahia, 2019 .....	44
<b>Figura 3</b> — Quadro de distribuição de vagas pelo CEEP Semiárido em 2023 .....	45
<b>Figura 4</b> — Entrada do CEEP Semiárido .....	82
<b>Figura 5</b> — Pátio do CEEP Semiárido .....	82
<b>Figura 6</b> — Discutindo a EJA/PROEJA.....	116
<b>Figura 7</b> — Dinâmica de sensibilização .....	125
<b>Figura 8</b> — Grupo de discussão para considerações na (re)elaboração do PPP. ....	128

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ALFAEJA</b>	Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
<b>BA</b>	Bahia
<b>CEEP</b>	Centro Estadual de Educação Profissional
<b>CEEP Semiárido</b>	Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido
<b>CEFET-BA</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
<b>CETEP</b>	Centro Territorial de Educação Profissional
<b>CMSJ</b>	Colégio Municipal de São José
<b>COVID-19</b>	Coronavirus Disease 2019
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMJAT</b>	Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
<b>ENEJA</b>	Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
<b>EP</b>	Educação Profissional
<b>EPI</b>	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MPEJA</b>	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
<b>NMS</b>	Novos Movimentos Sociais
<b>OBEJA/Sisal</b>	Observatório da EJA do Território do Sisal
<b>ONG</b>	Organização não governamental
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNAD Contínua</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROJOVEM Campo</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo
<b>Pronatec</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>Prosub</b>	Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio
<b>SEC</b>	Secretaria da Educação
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SUDENE</b>	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
<b>SUPROF</b>	Superintendência da Educação Profissional
<b>SUPROT</b>	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNIJORGE</b>	Centro Universitário Jorge Amado

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>“PRA” CHEGAR ATÉ AQUI, PERCORRI MILHAS E MILHAS: O MENINO QUE SONHOU SER PROFESSOR.....</b>	<b>14</b>
1.1	MEMORIAL DA MINHA TRAJETÓRIA ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	15
1.2	DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO À PROPOSTA DESTA PESQUISA .....	20
<b>2</b>	<b>A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>29</b>
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	29
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: CRIAÇÃO DOS CENTROS ESTADUAIS E TERRITORIAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	40
<b>3</b>	<b>O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA EJA/PROEJA .....</b>	<b>47</b>
3.1	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS NORTEADORES .....	49
3.2	A DIALOGICIDADE E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE UM PPP EMANCIPATÓRIO/DEMOCRÁTICO.....	60
3.3	A CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DA EJA E DO PROEJA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	66
<b>4</b>	<b>O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO .....</b>	<b>79</b>
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA .....	79
4.2	O <i>LOCUS</i> : CEEP SEMIÁRIDO .....	82
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	84
4.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	85
4.4.1	Análise documental do PPP do CEEP Semiárido .....	85
4.4.2	Aplicação de questionário aos estudantes da EJA/PROEJA .....	87
4.4.3	Desenvolvimento de Círculos de Cultura.....	88
<b>5</b>	<b>OS RESULTADOS SOB ANÁLISE: OS FIOS DE SISAL QUE CONSTROEM A TRAMA DO DIÁLOGO E DA PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>92</b>
5.1	O PPP DO CEEP SEMIÁRIDO: DAS AUSÊNCIAS PERCEBIDAS .....	93

5.2	AS VOZES DOS ESTUDANTES NOS QUESTIONÁRIOS: DA FALTA E DA POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO.....	105
5.3	OS CÍRCULOS DE CULTURA: CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO.....	115
5.3.1	Unidade temática: EJA e PROEJA enquanto garantia de direitos .....	116
5.3.2	Unidade temática: aproximação com a realidade dos estudantes.....	120
5.3.3	Unidade temática: participação coletiva na construção do PPP.....	126
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS.....</b>	<b>132</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	
	<b>APÊNDICE A — QUESTÕES PARA ANÁLISE DO PPP DO CEEP SEMIÁRIDO</b>	
	<b>APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO.....</b>	
	<b>APÊNDICE C — 1º CÍRCULO DE CULTURA .....</b>	
	<b>APÊNDICE D — 2º CÍRCULO DE CULTURA .....</b>	
	<b>APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....</b>	
	<b>APÊNDICE F — CONVITE PARA OS CÍRCULOS DE CULTURA.....</b>	
	<b>APÊNDICE G — FOTOS DO 1º CÍRCULO DE CULTURA.....</b>	
	<b>APÊNDICE H — FOTOS DO 2º CÍRCULO DE CULTURA.....</b>	
	<b>ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	

## 1 “PRA” CHEGAR ATÉ AQUI, PERCORRI MILHAS E MILHAS: O MENINO QUE SONHOU SER PROFESSOR

Você não sabe o quanto eu caminhei  
 Pra chegar até aqui  
 Percorri milhas e milhas antes de dormir  
 Eu não cochilei  
 Os mais belos montes escalei  
 Nas noites escuras de frio chorei  
 (A Estrada, 1998).

O direito à educação é uma conquista histórica da sociedade, confirmando-se como um dos pilares dos direitos fundamentais necessários ao exercício da cidadania. Esse direito se legitimou com a Constituição Cidadã (Brasil, 1988), a qual abarcou o ensino básico, obrigatório e gratuito, a partir de lutas sociais que reivindicaram que o Estado brasileiro estendesse o direito à educação a todos.

No entanto, a trajetória histórica da educação no Brasil foi construída a partir de políticas educacionais elitistas e autoritárias, nas quais as questões antidemocráticas e ideológicas geraram situações de conflitos, resistências e desafios, inviabilizando, assim, por muito tempo, a implantação de uma escola independente e democrática, projetada para a liberdade e para a autonomia (Azevedo, 2001).

Com a aprovação da nova Constituição em 1988, a gestão democrática passou a ser um pilar do ensino público e da educação básica. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabeleceu princípios para a educação brasileira, entre eles, a gestão democrática e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996), e, posteriormente, passou a resguardar esse mesmo preceito. Sendo assim, foi através da nova Carta Constitucional e da LDB que a escolarização de jovens e adultos se confirmou como direito.

No percurso histórico da legislação educacional brasileira, forjou-se uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para o atendimento escolar de pessoas jovens, adultos e idosos, trabalhadores ou não. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil garante acesso ao sistema escolar às pessoas que por motivos sociais, políticos ou econômicos, tiveram, historicamente, seus direitos negados pelo Estado. Assim, a EJA é muito mais que uma modalidade de ensino, ela é um campo político carregando em si o comprometimento com a educação das camadas populares, buscando superar formas de exclusão. Embora apresente dificuldade de configuração no momento político atual, a EJA tem uma longa história de lutas e conquistas, não podendo ser resumida em educação meramente compensatória que objetiva

dar suporte aos fatores de desenvolvimento produtivo, pois ela se afirma como educação libertária, calcada na ideia da Educação Popular e, portanto, um campo de direito humano (Arroyo, 2005).

Para Arroyo (2005), a EJA ser compreendida como um direito é um avanço importante, uma conquista social, mas que deve ser legitimada enquanto política pública. Segundo ele, até que essa política pública seja construída, a EJA fica no campo do direito genérico que não leva em consideração os sujeitos concretos, com todas as suas diferenças sociais, culturais, religiosas, produtivas etc.

Nessa direção, a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) se confirma como uma importante política pública de fortalecimento da EJA, visto que tem como objetivo integrar a Educação Profissional (EP) à Educação Básica (EB). Esse programa tem como prioridade a formação educacional de trabalhadores, considerando como princípio inalienável e indissociável a formação geral integrada à profissional (Brasil, 2007). É um programa instituído para garantir acesso e permanência de jovens e adultos nas escolas, buscando atender às demandas desses estudantes pela educação profissional técnica.

Na Bahia, esse programa foi implantado a partir de reivindicações, fruto da participação organizada de diversos segmentos sociais na construção coletiva do Plano Plurianual (PPA) (2008–2011), com o objetivo de consolidar e ampliar a oferta de Educação Profissional no estado. Por meio dessa política, em 2009, foi criado, no Território do Sisal, na cidade de São Domingos, o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP Semiárido) para ofertar cursos técnicos de nível médio, inclusive na modalidade PROEJA.

Atualmente, faço parte do quadro docente do PROEJA no CEEP Semiárido e, diante disso, considero que esse é um espaço que deve ser de direitos e de lutas cotidianas, as quais valem a pena ser defendidas. Entretanto, a minha trajetória na Educação de Jovens e Adultos é muito mais antiga e continua até os dias de hoje, perpassando momentos como quando fui alfabetizador na EJA em um programa coordenado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1999 e, principalmente, quando me tornei professor da Rede Estadual de Ensino em 2009, período em que meu interesse por essa modalidade se aprofundou.

## 1.1 MEMORIAL DA MINHA TRAJETÓRIA ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Minha trajetória, enquanto estudante, foi marcada pela inquietude de uma criança travessa, e pela curiosidade de tudo perguntar, questionar e desconfiar. Da Educação Infantil à antiga 4ª série (hoje 5º ano), eu não tinha ideia do que a educação representava na vida de uma pessoa, não fazia ideia do significado do ensino para a condição humana. Quando criança, eu não gostava de acordar cedo, por isso não gostava de estudar pela manhã — não tinha maturidade para entender e separar uma coisa da outra. Ter que acordar cedo sem gostar me fazia refletir que a escola estava no campo do desprazer, uma vez que dormir até tarde era para mim prazeroso — minha mãe conta que ela mesma escovava meus dentes aos “trancos e barrancos”, como se diz aqui no interior.

Meu irmão mais velho e meus pais orientavam-me para a educação, fazendo-me enxergar o lado bom da escola e do estudo. Meus pais estudaram apenas o Ensino Fundamental I, mas sabiam o quão importante era a escolarização. Contudo, em grande parte, Ricardo, mais velho que eu sete anos (sou o segundo de 6 filhos), foi o responsável por acompanhar a educação formal que eu e meus irmãos tivemos, pois ele sempre ajudou minha mãe a cuidar dos filhos, levando-nos para a escola e ajudando-nos nos deveres escolares.

Em São Domingos (BA), estudei da Alfabetização à 4ª série do antigo 1º Grau. Nessa série, encontrei a professora Sandra Carneiro. Foi com ela que aprendi a ser sensível, pois ensinava com o coração. Ela me fez querer ser professor, me ensinou a ser mais humano, mais compreensivo. A professora Sandra era sensível e amável. Fazia das aulas verdadeiros momentos de descontração e aprendizado. A partir daí, comecei a me interessar pela escola pois percebi que estudar e aprender podia ser gostoso. Nas aulas dela, nós produzíamos e não reproduzíamos. Nossos textos transformavam-se em livrinhos confeccionados por nós mesmos; teatro e outras produções criativas faziam-se presentes em nossas aulas. Estar e participar das aulas passou a ter importância para mim, por isso eu passei a acordar cedo, sem mais dar trabalho a minha mãe. Passei a admirar a professora, a aula e a escola.

No Colégio Municipal de São José (CMSJ), situado no município baiano de São José do Jacuípe (BA), concluí o Ensino Fundamental II em 1997. No ano seguinte, vivi o grande dilema: decidir por fazer Magistério<sup>1</sup> ou Formação Geral; ingressar logo na docência ou me

---

<sup>1</sup>*Magistério* trata-se de um tipo de curso profissionalizante que é realizado junto ao Ensino Médio. Ao longo desse período, os alunos entram em contato com disciplinas relacionadas à didática e metodologia de ensino, fundamentos da educação e alfabetização. Após a conclusão do Ensino Médio, aqueles que fizeram magistério tornavam-se aptos para dar aulas a alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a *Formação Geral* é um curso de ensino médio no qual o estudante adquiria conhecimentos gerais sem articulação com a educação profissional, ou seja, não havendo formação técnica, tendo o curso a duração de 3 anos.

preparar para o vestibular. Então, decidi que faria o Magistério pela manhã e a Formação Geral à noite. Nesse sentido, o ano de 1998 se apresentou para mim como um ano de reflexão e preparação para tomada de decisão acerca do meu futuro. Em 1999, desisti do Curso de Formação Geral e optei por fazer só o Magistério e me tornar professor.

Com isso, conheci a EJA em um momento delicado do semiárido baiano: a região passava por uma grande escassez de chuvas. Nesse período, a seca que atingia o semiárido baiano proporcionou as chamadas frentes de serviços. Nessas os trabalhadores rurais e grande parte da população urbana eram contratados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) para fazer serviços de limpeza de aguadas, estradas vicinais, quebrar pedras, dentre outros serviços braçais.

Nesse contexto, iniciou-se no município de São José do Jacuípe (BA), o Programa de Alfabetização e Capacitação para Jovens e Adultos<sup>2</sup>. Fiz seleção e fui aprovado mesmo ainda cursando o Magistério. Comecei a trabalhar tendo a missão de contribuir para a diminuição da taxa de analfabetismo, que era alta na região. Foi uma experiência incrível! Em meio ao caos da fome e da morte de animais que a seca promovia, estávamos nós, jovens aprendizes de professor, com o giz na mão e o sonho de ensinar àqueles senhores e senhoras a escrever, agora com lápis e papel, uma nova história. Ali, pude realmente decidir a minha profissão. Uma vez por semana, sempre aos sábados, minha mãe fazia minha marmita e eu me preparava para passar o dia inteiro na zona rural do município, no povoado de Sobradinho, localidade para a qual fui encaminhado para lecionar. O percurso que eu precisava percorrer era de aproximadamente 40km, desde a sede onde eu morava até o povoado onde se situava a escola.

Portanto, a minha primeira experiência como professor foi na EJA, mais precisamente na Alfabetização de Jovens e Adultos e, nesse tempo, ainda era estudante do 2º ano do Magistério. Em meados do 2º ano desse curso, eu fui convidado pelo Secretário de Educação do município de Várzea da Roça (BA) para lecionar em uma turma multisseriada na zona rural. Para mim, foi uma experiência inusitada. Eu era leigo e o desafio era enorme: trabalhar com cinco séries em uma mesma sala de aula (Pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Eu lecionava pela manhã, estudava à tarde e à noite planejava e organizava os cadernos das turmas, além de preparar as matrizes das atividades que me ajudavam no processo de organização do tempo para que eu pudesse dar conta de todas as séries. Era um trabalho árduo, mas muito significativo e

---

<sup>2</sup>Programa de Alfabetização e Capacitação para Jovens e Adultos nas Áreas Atingidas pela Seca no Nordeste/BA (1998) que beneficiou 17 municípios incluindo São José do Jacuípe-BA.

prazeroso. Foi uma experiência que me fez crescer e conhecer uma realidade que eu não imaginava experimentar com tão pouca idade.

Concluí o Magistério no ano de 2000 e, a partir de então, passei a integrar o corpo docente como professor do curso de Magistério do CMSJ, o mesmo colégio onde estudei o Ensino Fundamental II. Foi nessa instituição que pude experimentar o exercício da profissão de lecionar com o diploma de Magistério em mãos. Aprendi a lidar melhor com o ensino e com os estudantes. O ofício de educador me fez vislumbrar a universidade, pois eu queria aprender mais, me profissionalizar, aprimorar meus conhecimentos.

No ano de 2002, resolvi fazer o vestibular para o curso de História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mas não consegui ser aprovado. Sem conseguir entrar em uma universidade pública, ingressei no curso de História na antiga Faculdade Jorge Amado — hoje Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). O período da graduação foi pesado, traumático e doloroso para mim, particularmente no primeiro semestre. Sempre vivi em cidade pequena e interiorana então estudar em Salvador era, antes de tudo, desafiador; uma cidade grande como o mar da qual eu tive medo, mas enfrentei. Nesse período, aos finais de semana, eu voltava para o interior para dar aulas na segunda e terça feiras, no CMSJ para arcar com as despesas de casa e de transporte. Consegui, assim, concluir essa etapa da minha formação subsidiada pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que é um programa de financiamento para quem estuda em universidades particulares, mas não consegue arcar com os altos custos.

Dois anos depois da conclusão da minha graduação, ou seja, em 2009, ingressei como professor efetivo na Rede Estadual e assumi a gestão do CMSJ na Rede Municipal. No dia 21 de dezembro de 2012, deixei a gestão do CMSJ — instituição que oferece Ensino Fundamental II — e passei a dirigir o Colégio Estadual Berilo Vilas Boas, que oferece o Ensino Médio e conta com um público diferente, com mais maturidade — algo comum de se observar quando comparamos o Ensino Fundamental com o Ensino Médio.

Nesse percurso, fui Alfabetizador da EJA e trabalhei, também nessa modalidade, com o Ensino Fundamental II — Eixo IV (6º e 7º anos) e V (8º e 9º anos) —, no CMSJ, além do Ensino Médio no Colégio Estadual Neco Novaes, como professor de História no Tempo de Aprender (1º e 2º ano). Da minha carga horária, a EJA sempre fez parte, porque os diretores das escolas pelas quais passei logo percebiam a minha facilidade em lidar com a juventude e com os adultos que frequentavam essa modalidade.

Eu sempre me comprometi com o meu trabalho e procurei buscar metodologias e didáticas adequadas a Educação de Jovens e Adultos. Penso que isso me deu o respaldo para

sempre ser indicado para atuar também, na EJA, no turno noturno. Lembro-me de que um dos funcionários do CMSJ dizia que o dia mais tranquilo na EJA era o dia em que eu ministrava aulas na escola. Não que eu fosse melhor que os outros, longe disso, acredito que por conta de gostar da modalidade eu sempre procurava inovar as aulas, organizando o planejando de maneira que refletisse e respeitasse a diversidade dos sujeitos da EJA. Os estudantes dessa modalidade de ensino gostavam de ser acolhidos e ter a autoestima elevada. Gostavam de ser tratados em pé de igualdade, no que diz respeito à idade, e não se sentiam bem quando eram infantilizados com atividades que não dialogavam com as suas rotinas de trabalho e de vivências.

A EJA sempre me intrigou e me fez querer trabalhar cada vez melhor como educador. Assim estabeleci muitos diálogos com professores/gestores. Infelizmente, presenciei colegas de profissão usando o período noturno como “bico”. Dirigi, então, diversos olhares e observações acerca dos sujeitos da EJA, em busca de avaliar e compreender os motivos do descaso com essa modalidade de ensino no que tange o aspecto pedagógico.

Outros fatores me instigaram a refletir sobre a área, como o conhecimento das histórias dos alunos para chegar à escola depois de longa jornada diária de trabalho e a identificação do alto índice de infrequência e abandono forçado, diagnosticado ao realizarmos os últimos Conselhos de Classe do ano letivo. De fato, os sujeitos da EJA são indivíduos com “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e sobrevivência”, como pontua Arroyo (2011, p. 24). Para esse autor, os sujeitos da EJA fazem parte de semelhantes grupos sociais, étnicos e culturais, sendo sempre os mesmos: pobres, negros, no limite da sobrevivência (Arroyo, 2005).

Nesse contexto, Santos (2007, p. 41) destacam alguns fatores de dificuldades vividos pelos sujeitos da EJA, tais como:

A distância da escola;  
 O cansaço do alfabetizando que trabalha o dia inteiro;  
 A sala de aula é inadequada para os jovens e adultos/idoso, não há iluminação adequada;  
 A escola que não distribuí [*sic*] um lanche para o adulto que muitas vezes vêm [*sic*] direto do trabalho para estudar;  
 Os professores da rede não são preparados para trabalhar com esta clientela. Há a necessidade de uma formação específica para o professor trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. Muitas vezes, o professor não valoriza a experiência de vida do aluno da EJA (não valoriza o conhecimento que este possui) trabalha com EJA como trabalha com ensino fundamental.

Assim, muitos estudantes não conseguem conciliar a vida educacional com a sua realidade. Preocupado com essas questões, reforcei minhas indagações sobre essa modalidade de ensino, busquei leituras na intenção de compreender a história e a construção ideológica da educação brasileira e como a EJA/PROEJA foi pensada ao longo dos anos, culminando esses estudos com a realização de um curso de Especialização, *latu sensu*, em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional, na UNEB, CAMPUS XI – Serrinha, no período de 2013 a 2015.

Nesse curso, procurei pesquisar questões em torno da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP Semiárido). O Trabalho de Conclusão de Curso resultante dessa especialização objetivou que o PPP fosse contemplado nos planos de curso dos componentes curriculares dos cursos técnicos do CEEP Semiárido, concluindo que não existe reflexão e socialização das necessidades e dos caminhos a serem construídos para a elaboração de uma proposta pedagógica consistente para dar suporte à educação que se pretende oferecer, principalmente no que diz respeito à EJA (Guimarães, 2015).

Considerando que a minha trajetória profissional me colocou em um lugar de implicação com a gestão escolar e com a necessidade de pensar a escola como um espaço de construção permanente e, ao refletir sobre o meu fazer docente e o meu lugar enquanto protagonista desse cenário, compreendo que a implicação com a reelaboração do PPP do CEEP Semiárido se confirma como um plano que pode ser configurado enquanto um planejamento para a gestão participativa da escola, sendo um caminho bem definido, construído e trilhado coletivamente. Portanto, nesse processo, percebi a invisibilidade das modalidades da EJA e do PROEJA em relação ao Projeto Político Pedagógico da instituição, o que revelou a necessidade de se investigar as dificuldades enfrentadas por essas modalidades na configuração do seu PPP.

## 1.2 DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO À PROPOSTA DESTA PESQUISA

Atualmente, a gestão da escola passa por um momento singular de discussões que envolvem desde o tratamento conceitual do termo “gestão” até a própria formação do gestor escolar, passando ainda, esse campo de atuação, pela análise e revisão dos processos de operacionalização no cotidiano das escolas públicas. Em uma perspectiva democrática, a gestão escolar tem características e exigências próprias. Para efetivá-la, portanto, deve-se observar procedimentos que promovam a participação, o envolvimento e o comprometimento das pessoas.

Em nosso cotidiano, a gestão escolar costuma ser associada a chefia ou controle das ações. Em algumas instituições escolares, gerir, administrar é de fato confundido com mandar, chefiar, não abrindo espaço para a participação. Todavia, a participação da população na escola torna-se uma postura positiva da instituição com relação a comunidade escolar, em especial aos pais e responsáveis pelos estudantes, oportunizando-os a participar de diálogo, de convivência humana, de decisões, ou seja, participar da vida da escola. Incentivar o estudante a participar implica trazê-lo para o convívio da escola, mostrando-lhe quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (Paro, 2012).

Nesse sentido, a democratização da gestão escolar é capaz de proporcionar novas relações entre escola e contexto social, se tornando um caminho para que a prática pedagógica contribua para o enriquecimento e ampliação do processo democrático. Entretanto, como aponta Paro (2012, p. 46),

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Nesse contexto, a concretização de um processo democrático e participativo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um valioso passo na efetivação de mudanças práticas no cotidiano escolar, independentemente de qualquer decisão política ou exigência legal, já que ele contém a proposta pedagógica da escola e aponta o rumo que essa deve seguir. Além disso, esse projeto define os caminhos que uma determinada comunidade escolar busca para si e para quem se agrega em seu entorno.

Contudo, sabe-se que esse documento não é, por si só, um elemento mágico para a solução dos problemas de uma escola, pois sua eficácia e operacionalização estão relacionadas com o comprometimento dos seus agentes, que, por sua vez, se relacionam com a importância dada à participação no momento de sua construção, visto que, como aponta Boutinet (2002, p. 191), “o projeto pedagógico tem particularmente de ser, em si mesmo, projeto coletivo”.

Além disso, o PPP é um recurso de planejamento da ação colegiada na escola e carrega em si marcas da história pela qual passou o sistema educacional brasileiro ao longo do tempo, o qual atrelado ao desenvolvimento econômico, não foi pensado em função de benefícios sociais para a população, e por isso mesmo, não se confirmou como uma pauta de prioridades com intencionalidade pedagógica (Calazans, 2003). Dessa forma, ele é revestido de relevância na escola e configura-se como um elemento importante, desde que, na caminhada de sua

(re)elaboração, exista uma reflexão sobre o que os segmentos da instituição pensam acerca de sua visão educacional, do seu papel social frente aos indivíduos a serem formados e das ações que podem ser realizadas para que esses sejam capazes de exercer sua consciência crítica e cidadã na sociedade. Assim, o PPP possui ampla finalidade educacional, democrática e social, por isso, precisa ter concepções inovadoras, ditadas pelas exigências sociais em rápida transformação global (Veiga, 1998).

Desse modo, o PPP tem sido objeto de estudos tanto para professores e pesquisadores quanto para instituições educacionais nos três entes da Federação, o que demonstra uma preocupação coletiva com a qualidade da educação. Ademais, o PPP é entendido como a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo (Veiga, 1998). Em se tratando disso, é preciso que a escola assuma o protagonismo de pensar e organizar o trabalho da escola num movimento dialógico com a comunidade escolar, tendo como foco os alunos.

A elaboração e/ou construção dos PPPs das Unidades Escolares confirmam-se como o planejamento do que se tenciona fazer/realizar. Nesse sentido, para Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579 *apud* Veiga, 1998, p. 1).

O PPP é assim muito mais do que um agrupamento de planos de ensino ou atividades diversas e não é algo para ser arquivado após sua construção ou, ainda, para cumprir tarefas burocráticas. Ele precisa ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos que se envolvem com o processo educativo da unidade escolar e que, juntos, buscam uma direção, com sentido explícito e ação intencional. Assim, ao estabelecer seu caráter propositado, o PPP confirma-se como um projeto político, pois está intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Além disso, por ser pedagógico, ele prevê a efetivação das intencionalidades da escola, ou seja, o que ela pretende para a formação do cidadão participativo, crítico, responsável, compromissado e criativo (Veiga, 1998).

Segundo Veiga (1998), a dimensão política e a dimensão pedagógica têm uma significação indissociável, pois o PPP, como um processo permanente de reflexão e discussão

dos problemas da escola, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros que integram a comunidade escolar. Ainda, para Veiga,

a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (Veiga, 1998, p. 2).

É preciso, então, inaugurar uma nova organização da escola a partir de ações audaciosas de educadores, pais, alunos e funcionários. Nesse sentido, é indispensável um referencial que fundamente a construção do PPP. Importa, também, reforçar que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida unilateralmente por diretores e vice-diretores. A luta é pela descentralização e, portanto, pela efetivação da gestão participativa. Portanto, pontua Veiga:

[...] o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (Veiga, 1998, p. 3).

A escola, para a autora, é um espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos no que tange à organização do trabalho pedagógico. Desse modo, a construção coletiva do PPP e do seu entendimento como a própria organização desse trabalho faz-se importante, pois, ao organizar, se reduz não só a divisão de atividades na Unidade Escolar, como também a fragmentação e o controle hierárquico. É assim que o PPP se assegura como elemento de luta e de desmonte da fragmentação do trabalho pedagógico.

Investigando sobre a possibilidade do PPP como espaço de participação e de construção coletiva, alguns estudos têm trazido o contexto da EJA para o debate.

Na Bahia, Massarenti e Sales (2015), investigando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA da Rede Municipal de Ensino da cidade do Salvador, tendo a Pedagogia Freiriana como fonte de inspiração, destacam a autonomia, a criticidade e a dialogicidade como valores fundamentais para efetivação de um ensino de EJA de qualidade. Sendo assim, promovem um debate teórico entre as escolas sobre Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Político Pedagógico, considerando os entraves que impedem sua efetivação como instrumento de gestão

escolar e suas contribuições para o cumprimento da função social da escola. Ademais, problematizam a elaboração e implantação do PPP da EJA na rede municipal de ensino, em Salvador, considerando que cada escola deveria elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, visto que era documento único assumido para toda rede municipal de ensino. Como produto da pesquisa, foram pensadas proposições para a elaboração do PPP nas Unidades Escolares de forma democrática.

Laurindo (2017), investigando as concepções e percepções dos docentes da EJA em relação ao Projeto Político Pedagógico nessa modalidade em Barreiras (BA), chama a atenção para a complexidade que envolve o lugar da EJA, no PPP, como elemento articulador de práticas de qualidade de ensino no ambiente escolar. Os resultados do estudo possibilitaram a elaboração do projeto de intervenção tendo como foco os professores, coordenadores e gestores que atuam na EJA, valorizando no caminho o envolvimento desses sujeitos. Entretanto, apesar dos participantes da pesquisa reconhecerem o PPP como documento importante para a escola, argumentaram que a EJA é citada superficialmente nos PPPs, além de serem encontradas muitas resistências à participação efetiva da comunidade.

Pereira, Oliveira e Freitas (2017) investigaram a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Gestão em dez escolas públicas estaduais, no Município de Salvador-Bahia em 2016. A análise dos dados indicou que a maior parte dos professores entrevistados afirma a inexistência de uma construção democrática do PPP para EJA. Não existiam projetos que configurassem interesses da modalidade, ou até algo que estivesse atrelado ao sentido e relevância do conhecimento na vida desses alunos. Ficou evidente a ausência de organização e de planejamento pedagógico para o trabalho docente. Os dados demonstraram que 80% dos alunos entrevistados gostariam de participar da elaboração do PPP, apesar das dificuldades concretas de participação elencados. As autoras concluíram que o sujeito da EJA demonstra preocupação com as situações das escolas e com o gerenciamento “democrático” que a escola adota diante de tantas dificuldades. Desse modo, fomentar participação no PPP pode ser uma estratégia significativa, não somente para o corpo docente, mas, também para os discentes que ainda estão excluídos dessas atividades.

Essa dificuldade de participação coletiva evidenciada nesses e tantos outros estudos da área tem a ver, segundo Veiga (1998), com a falta de uma cultura participativa do brasileiro em relação aos processos decisórios envolvendo política, educação, saúde, segurança pública, meio ambiente etc. que impactam na vida da população. Veiga (2009) defende a necessidade de resgatar a escola pública como um espaço de reflexão coletiva, sendo esse o caminho para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das relações entre as pessoas. Nesse sentido, a

construção participativa e coletiva do PPP se constitui como ferramenta poderosa de transformação da realidade escolar e da construção de uma cultura democrática. Respaldando-se em Paulo Freire, Lima (2011, p. 42), indica que “a criação de uma escola democrática implica a reformulação de seu currículo, que se iniciará como o enfrentamento da cultura da não participação, para implementar um cotidiano mais dialógico.”

Partindo dessas premissas, este trabalho tem como objeto de pesquisa o Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP Semiárido), situado no município de São Domingos (BA), que faz parte do Território de Identidade do Sisal.

O objetivo geral é investigar de que modo a participação da comunidade escolar e local pode contribuir para a (re)configuração do PPP do CEEP Semiárido em uma perspectiva democrática para a EJA/PROEJA.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido em relação ao tratamento dado à EJA/PROEJA;
- b) identificar o que os estudantes conhecem sobre EJA, PROEJA e PPP, analisando o interesse deles na participação da construção do PPP do CEEP Semiárido;
- c) conhecer as ideias e concepções da comunidade escolar e local sobre EJA/PROEJA e o que julgam necessário considerar para orientar a revisão e/ou (re)elaboração do PPP do CEEP Semiárido de maneira que contemple essas modalidades, garantindo a qualidade do ensino.

Por isso, este trabalho busca promover reflexões que sirvam de base para a revisão e/ou (re)elaboração do PPP do CEEP Semiárido com a participação efetiva da comunidade que o integra, com foco no PROEJA.

Importante destacar que o CEEP Semiárido se encontra no Territorial do Sisal, que faz parte de sua identidade social e cultural, mais especificamente no município de São Domingos. Cabe, aqui, portanto, situar como se chegou a essa nomeação territorial na Bahia, posto que o Estado foi imaginariamente dividido em Territórios de Identidade, entendidos como regiões nas quais os sujeitos compartilham características socioculturais semelhantes — reconhecendo-se como uma comunidade com uma identidade comum (Cortina, 2005; Serpa, 2015). O Território de Identidade do Sisal é, então, uma dessas regiões.

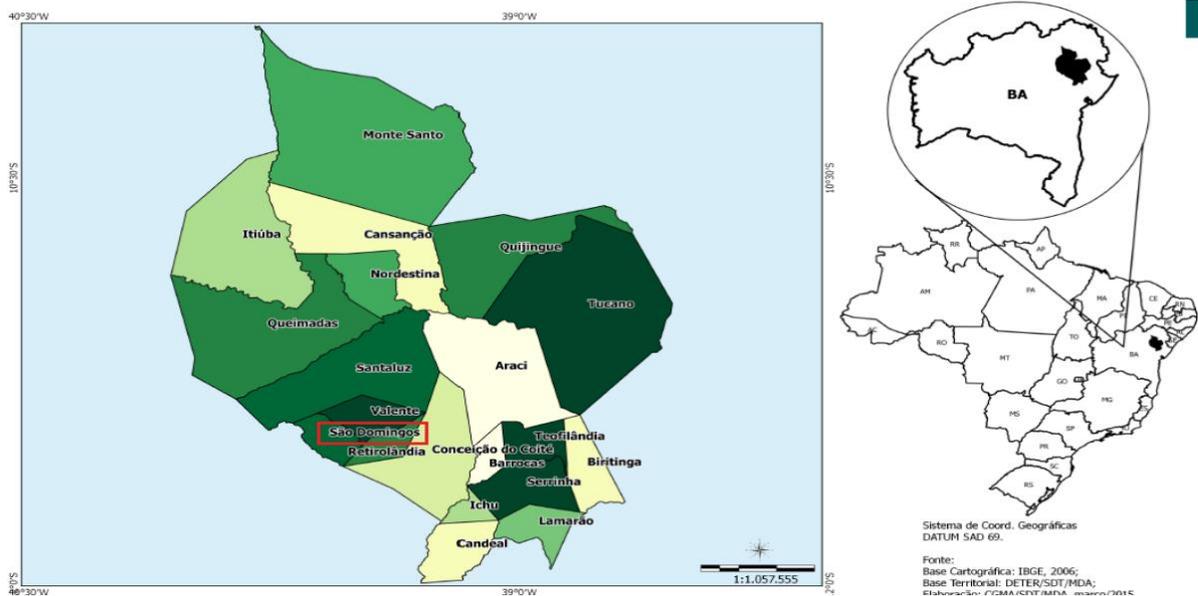
O Território do Sisal foi constituído em 2003 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no âmbito do Programa Territórios Rurais, e posteriormente, em 2007, foi

incorporado ao Programa Territórios da Cidadania (Silva, 2012). É um território com grande diversidade de clima, vegetações, solos, águas, realidades econômicas-sociais e culturais. Sua maior característica é a seca que representa o índice de estiagem da região.

Apesar das dificuldades e pelezas, os sertanejos mantêm uma relação singular com o lugar onde vivem. O Sertão é marcado pela força, pelo espírito de luta e de resistência de mulheres e homens, estes na saga da vida continuamente labutam historicamente contra a seca e a exploração (Faria, 2017, p. 56).

Esse território está situado a cerca de 200km de Salvador e abrange uma área de aproximadamente 21.256,50 Km<sup>2</sup>, na qual estão os seguintes municípios: Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retiroândia, Santaluz, **São Domingos**, Tucano, Araci, Candéal, Cansanção e Itiúba; com uma população de aproximadamente 570.720 habitantes (58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, duas comunidades quilombolas e uma terra indígena) (Bahia, 2007 *apud* Silva, 2012, p. 125), como mostra a figura 1.

**Figura 1** — Delimitação do Território do Sisal.



**Fonte:** Sistema de Informações Territoriais (2018 *apud* Alves, 2019, p. 22).

O Território do Sisal possui uma paisagem diversificada onde desabrocham sisal, mandacarus, caroás, facheiros, macambiras e gravatás, lajedos, carrascais e tabuleiros (Faria, 2017). Ainda segundo a autora, o povo que habita neste território vive do trabalho e da alegria através das expressões culturais locais, tais como: vaquejadas, festas (juninas, padroeiros e colheita) e reisados.

Os sujeitos sertanejos têm em seu histórico de vida as lutas que foram traçadas no seu cotidiano, no contexto do trabalho, na educação, dos movimentos sociais, de sobrevivência, entre outros: “[...] a organização dos movimentos sociais e a articulação de ações visando à implantação de um processo de desenvolvimento sustentável são legados de muitas lutas e resistências, inclusive contra as desigualdades do acesso a terra” (Faria, 2017, p. 83).

Nessa perspectiva de organização dos territórios na Bahia é que também se pensaram os Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Eles foram instituídos pelo Decreto Estadual nº 11.355, de 4 de dezembro de 2008, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e estruturados em eixos tecnológicos de formação. Os Centros Estaduais (CEEPs) foram criados com a finalidade de atender às demandas tidas como estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do estado. Os Centros Territoriais (CETEPs), por sua vez, foram criados para atender às demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia. Assim, os Centros Estaduais e Territoriais caracterizam-se pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades: I — formação inicial e continuada; II — educação profissional técnica de nível médio, integrada e subsequente; III — educação profissional integrada à educação de jovens e adultos — PROEJA; IV — educação profissional a distância (semipresencial) (DIEESE, 2012).

Diante desse cenário, acrescenta-se ainda a noção de que território é fruto das relações de um grupo com o seu espaço (Serpa, 2015). Assim, não é apenas a base material na qual o grupo ou a sociedade se desenvolvem, mas também se configura como as relações que possibilitam a apropriação e a construção de uma unidade entre o grupo e o espaço, de modo que essa apropriação é resultado do que esses produzem, constroem, vivem e simbolizam.

Portanto, as questões ligadas ao território podem ser consideradas também, uma vez que o PPP de um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) precisa responder às necessidades profissionais dele, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA).

Nessa direção, o presente texto se estrutura da seguinte forma: na primeira seção, apresento um breve relato da minha trajetória profissional e proposta de pesquisa; na segunda seção, discorro sobre questões em torno da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e na Bahia; na terceira seção, abordo o documento norteador da instituição educacional, o Projeto Político Pedagógico, suas características e seus princípios, o diálogo e a participação coletiva na sua construção e os desafios da EJA/PROEJA; na quarta seção, descrevo o caminho metodológico percorrido para atingir os objetivos da pesquisa; na quinta seção, discuto os resultados de pesquisa, a partir da análise documental do PPP do CEEP Semiárido, das vozes

dos estudantes nos questionários e dos diálogos dos Círculos de Cultura; por fim, apresento as considerações temporárias.

## 2 A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional (EP), segundo Vieira e Souza Junior (2016), acompanha o homem desde a antiguidade, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, prática e repetição. Nas sociedades primitivas, os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios, ferramentas, instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento social, eram multiplicados, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. O aprendizado, geralmente, se dava por tentativa e erro, e os saberes foram se acumulando ao longo da história, passando por mudanças para melhor atender as necessidades da sociedade, que se atualizou até chegar aos modelos atuais.

A consolidação da EP como a conhecemos hoje iniciou-se em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, confirmando a transição para novos processos de manufatura e passando da produção artesanal para a produção feita por máquinas. A partir do surgimento de equipamentos como os teares gigantes e as locomotivas a vapor, desenvolveu-se a agilidade na produção, além do transporte de pessoas e mercadorias acontecer em menos tempo e com custos mais baixos do que anteriormente. Diante desse cenário, discutiremos, a seguir, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil de modo geral e, posteriormente, na Bahia de maneira específica.

### 2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

No Brasil, a construção da ideia de “trabalhadores”, enquanto mão de obra, teve seu início no Período Colonial, sendo os escravizados — povos indígenas e africanos — os primeiros a exercer esse ofício, ainda que de forma forçada. A escravidão, que perdurou por mais de três séculos, deixou marcas profundamente preconceituosas com relação à categoria social de quem executava o trabalho manual, pois, independente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esse tipo de atividade sempre foi relegado a uma condição social inferior.

Por volta de 1809, o Príncipe Regente, que mais tarde se chamaria D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Posteriormente, em 1816, foram criadas as “Escolas de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos.

Podemos dizer que, no Brasil, a EP, propriamente dita, inicia-se no século XIX, com a instalação do Colégio das Fábricas por D. João VI, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Até então, o que dominava em termos de educação era o viés propedêutico de ensino para as elites, com uma preocupação voltada à formação da camada dirigente. Nesse tempo, as instituições privadas surgiram e dominaram o atendimento profissional às crianças pobres e órfãs. De cunho assistencialista, a EP tem a sua gênese no atendimento aos pobres que necessitavam de suporte profissional. Assim, além de instrumentalizar os alunos no ensino das primeiras letras, ensinavam os ofícios de tipografia, carpintaria, tornearia etc.

De acordo com Moura, “a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola da ciência, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso” (Moura, 2007, p. 5).

A criação do Colégios de Fábricas e as Escolas de Artífices da República, em 1808 e 1909, respectivamente, deram origem aos atuais IFs — Institutos Federais de Educação. Segundo Kuenzer (2007), ao assumir a EP, o Estado brasileiro criou 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da Federação. Essas escolas, por sua vez, passaram a ser as primeiras escolas técnicas das esferas Estadual e Federal.

No período de 1930 a 1945, chamado de Estado Novo, última fase da Era Vargas, a economia brasileira alterou definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial, plantando, assim, a semente do capitalismo industrial nacional, com denso apoio estatal. A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai de encontro aos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. No entanto, “os destinatários não eram apenas os pobres ou desafortunados, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (Manfredi, 2002, p. 80).

Nesse contexto, as escolas ficaram conhecidas pelo desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores. O curso primário, no início da década de 30, era marcado pelas alternativas de curso rural e curso profissional com duração de quatro anos. Logo após esse período, o mundo do trabalho era inserido na formação do aluno através do nível ginásial, podendo o mesmo optar pelo ensino normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Nesse período, as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior, caracteristicamente dividido em carreiras profissionais.

Para Kuenzer (2007, p. 27),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

O sistema produtivo define assim as trajetórias das escolas. De um lado, uma escola vislumbrava uma formação intelectualizada, do outro lado, se preocupava exclusivamente com a formação profissional, tendo em vista o próprio contexto de trabalho. O aprender a fazer era parâmetro do ensino.

O processo de industrialização e modernização das relações de produção pressionou as camadas dirigentes para um posicionamento mais efetivo em relação à educação nacional. Com isso, acentua-se a dualidade entre a formação intelectualizada e instrumental, uma vez que se ampliam o número de escolas e cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais.

Em 1942, com a reforma Capanema, entrou em vigor a normatização do ensino brasileiro, a qual estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial, proporcionou alteração no ensino secundário e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Após esse acontecimento, a EP passou a ter uma nova estrutura:

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior” (Escott; Moraes, 2012 *apud* Vieira; Souza Junior, 2016, p. 160).

É nesse mesmo período que se dá a criação do SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) (1946), sistemas privados de educação profissional que, junto com as iniciativas públicas, visavam atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>O Taylorismo e o Fordismo enfatizaram basicamente os princípios de fabricação. O primeiro iniciou o estudo da mão de obra na produção industrial, organizando o trabalho de modo a obter grande produtividade com menor custo. Por sua parte, o Fordismo manteve o mecanismo de produção e

Sobre o SENAI e o SENAC, Machado afirma que:

Essas Instituições vieram a constituir o que se conheceria posteriormente como “Sistema S”, com inúmeras escolas profissionalizantes, sob a coordenação das confederações patronais dos mais diversos campos do trabalho, num entrelaçamento de interesses políticos e benefícios indiretos e diretos no uso de recursos públicos (Machado, 2011, p. 6).

Foi por meio do Decreto-Lei nº 4.244/1942 que se deu a remodelação do ensino no Brasil. Ele vigorou até o governo de Juscelino Kubitschek, quando, em 1961, depois de muitos debates e discussões, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sob a Lei nº. 4.024/1961. Para Kuenzer (2007), é por meio dessa lei que se reconhece, pela primeira vez, a integração do ensino profissional ao sistema básico de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos.

Com o Golpe Militar de 1964, a educação brasileira sofreu modificações por meio da primeira LDB de 1961, que reformou o ensino do 1º e 2º grau e tentou impor o ensino médio profissionalizante para todos. Tendo em conta o que está sendo dito,

Destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2.º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (Escott; Moraes, 2012 *apud* Vieira; Souza Junior, 2016, p. 158).

A LDB de 1961 garantiu por uma década a estabilidade ao sistema de educação do Brasil. No entanto, a regulamentação da profissão de Técnico Industrial de nível médio só foi legitimada pela Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968. O artigo 3º estabelece:

O exercício da profissão de técnico de nível é privativo de quem: I) Haja concluído um dos cursos do segundo ciclo do ensino técnico industrial, tenha

---

organização semelhante ao Taylorismo, porém adicionou a esteira rolante, ditando um novo ritmo de trabalho.

seu diploma ser expedido por escola oficial reconhecida ou autorizada, de nível médio, regulamente constituída nos termos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1968, art. 3).

Com os Militares no poder, o Estado Ditatorial se sustentou, no que tange a mão de obra especializada, na EP, uma vez que as empresas necessitavam sustentar o padrão capitalista monopolista da época. Em 1971, com a Lei nº 5.692/1971, surgiu a tentativa de universalizar a profissionalização, transformando todo o currículo de 2º grau em técnico-profissional, estabelecendo um novo paradigma: formar técnicos sobre o regime de urgência (Barreto, 2019).

Nos anos 80, a população rejeitava o regime militar, e o país entrou em um processo de democratização. A sociedade civil, como os estudantes, mostrava-se contra a repressão, dando início a recuperação do espaço perdido. Nesse período, ficou comprovado o fracasso da implantação da reforma da LDB nº 7.044/1982, em que era dispensado das escolas a obrigatoriedade da profissionalização (Aranha, 1996).

Com a Constituição Federal de 1988 passou a se discutir novamente a importância de uma educação voltada para cursos profissionalizantes. Com a promulgação da segunda LDB, Lei nº 9.394/1996 — legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro da Educação Básica ao Ensino Superior —, foi retirado o caráter assistencialista dado até aquela data à EP, tornando-a um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional (Vieira; Souza Junior, 2016). A Educação Profissional passa a estabelecer uma ampla variedade de contextos e de aprendizagem que promovem o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Segundo Barreto (2019, p. 60-61):

Essa modalidade de ensino compreende três níveis: educação profissional de nível básico, que independe da escolaridade prévia; educação profissional de nível técnico, que ocorre articulada ao ensino médio, concomitante a este ou após sua conclusão; educação profissional a nível tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinada a egressos do ensino médio ou técnico.

O fato é que ao longo de 1995 e início de 1996 houve um aumento palpável na taxa de desemprego, o que suscitou um intenso debate a respeito das tendências do comportamento do mercado de trabalho diante daquilo que poderia ser considerado o início de uma “crise” na capacidade de absorção de mão de obra em meio à nova ordem econômica vigente.

Para Frigotto (2000), o Brasil dos anos 90 registrou uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. As mudanças ajustaram a educação no plano organizacional, no financiamento e no PPP, adequando-se ao ideário e às reformas neoliberais. Tais reformas

acabaram por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulador. Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a EP ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (Frigotto, 2000, p. 349).

A partir da Lei nº 11.741/2008, nos artigos 39 e 42, definiu-se que a Educação Profissional e Tecnológica “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008, art. 39). Com isso, a EP foi alterada para EPT. Essa mudança visou redimensionar, institucionalizar e integralizar as ações da EP técnica de nível médio, da EJA e da EPT a todos os níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Vieira; Souza Junior, 2016).

Segundo Magalhães, a EPT:

Ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade (Magalhães, 2011, p. 93).

Nesse contexto, a EPT, enquanto uma modalidade educacional prevista na LDB e objetivando a inserção do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade, define-se como uma organização política. Formada por programas e ações da educação, tem como princípio norteador o trabalho, ou seja, preparar o indivíduo para todas as formas de trabalho.

Para Castro, Machado e Vitorette (2010, p. 154),

A educação profissional e tecnológica, nesta perspectiva, corrobora e toma como natural e legítima, de um lado, a divisão hierárquica do trabalho cujo desdobramento último é indicar o lugar social dos sujeitos coletivos e individuais e as funções que devem cumprir na sociedade e, de outro, serve para satisfazer às necessidades de qualificação da mercadoria força de trabalho, para melhor desempenhar as tarefas – quando existem – a eles destinadas.

Assim, a educação profissional no Brasil passou a ser oferecida, de forma bastante abrangente, por redes privadas estaduais e federais. A primeira década do século XXI despontou com a ampliação da oferta de Centros de Educação Profissional em todo o território brasileiro, na tentativa de melhorar o índice de emprego e renda de estados e municípios através da qualificação de trabalhadores que não tinham acesso à profissionalização em cursos de nível superior.

Nesse contexto, calcado em uma política inclusiva para jovens e adultos historicamente excluídos, e fruto de um conjunto de lutas da sociedade civil organizada, de educadores e pesquisadores, se confirmando como uma tentativa de resolver uma antiga demanda da falta de articulação entre a EB e a EP, o PROEJA foi instituído, no âmbito federal, em 2006, com o objetivo de abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores até a educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, segundo Machado e Rodrigues (2013), no máximo, o que se consegue perceber, do processo de implantação do PROEJA até os dias atuais, são iniciativas ainda crivadas por uma inclusão excludente, nas redes federal, estadual ou municipal.

Em 2007, o Ministério da Educação criou o Programa Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as Redes Estaduais de EPT, com o objetivo de integrar o conhecimento do ensino médio à prática, como parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE, segundo Saviani (2007), contemplou a Educação Tecnológica e Formação Profissional com três iniciativas:

a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular; b) a ação “novos concursos públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica (Saviani, 2007, p. 1237).

Saviani (2007) aborda sobre EP no contexto atual e confirma a conexão dela com as políticas econômicas desenvolvidas ao longo do tempo.

No ano de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano, com o objetivo de se comprometer com a sociedade para fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural brasileira

(Borges, 2013). E em 2011, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, através da Lei nº 12.513, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem por finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. A decisão política do governo federal em apostar alto no Pronatec indica duas mudanças muito significativas no caminho que vinha sendo trilhado, desde a criação do PROEJA, uma de natureza claramente pedagógica e outra política (Machado; Rodrigues, 2013).

Segundo Machado e Rodrigues,

Pensando a pauta da diversidade dos sujeitos, com preocupação e foco nos trabalhadores jovens e adultos, cabe ainda reiterar que a ênfase do Pronatec na oferta de cursos concomitantes no nível médio e técnico representa a não priorização da formação do trabalhador nesses cursos, tendo em vista que a realidade de trabalho não possibilita aos alunos da EJA frequentarem duas instituições e/ou a mesma instituição em horários contrários (Machado; Rodrigues, 2013, p. 382).

Ainda nesse contexto, vale ressaltar que a oferta dos cursos de Formação Inicial Continuada, não contribui para a formação integral dos sujeitos da EJA, por focar apenas na relação educação e trabalho, preocupando-se em treinar o trabalhador para executar tarefas de interesse do mercado de trabalho.

Assim, é possível perceber, portanto, que a EPT brasileira sofreu — e vem sofrendo — significativas mudanças ao longo de seu trajeto temporal. Mudanças “que refletem as necessidades de melhorias no meio em que a sociedade está vinculada” (Santos; Marchesan, 2017, p. 362). No entanto, o que se compreende é que, no caso específico da modalidade EJA, destacam-se dois movimentos no seu percurso histórico que demarcam a aproximação/distanciamento da educação integrada: de um lado, a sua configuração e marca de uma educação compensatória e aligeirada, de outro, a sua perspectiva libertadora e de transformação da realidade (Castro; Machado; Vitorette, 2010).

Vale salientar que as lutas pela transformação da realidade vivida pela EJA tiveram continuidade a partir da década de 90 quando a teoria norte-americana da ação coletiva dos movimentos sociais começa a repercutir no Brasil. O Fórum de EJA foi um dos movimentos que surgiu em 98, no contexto político marcado pela consequente redução do papel do Estado no seu dever de provisão dos bens fundamentais à vida da população e garantia dos direitos sociais (Oliveira; Cezarino; Carvalho, 2021). O Fórum de EJA surge marcado por dois

princípios básicos da educação: o da educação como direito de todos; e o direito à educação ao longo da vida.

Silva (2008), ao analisar o movimento dos Fóruns de EJA, enquadra-o na categoria de Novos Movimentos Sociais (NMS):

Na perspectiva dos Novos Movimentos Sociais, os Fóruns de EJA podem ser considerados como um espaço de diálogo, discussão e de busca de soluções consensuais. É o lugar que pode garantir, no âmbito da EJA, a aproximação das forças plurais, em prol da educação, enquanto direito de todos e espaço não-partidário e não-institucional (Silva, 2008, p. 71).

Na luta por política pública para EJA, o movimento dos Fóruns começou a se expandir, exercendo pressão política para que o Ministério da Educação assumisse a coordenação da formulação de uma política pública nacional de EJA. E daí em diante, o movimento dos Fóruns de EJA vem ganhando afirmação a nível nacional, a partir da construção coletiva, no que se refere à garantia dos direitos educacionais e humanos de milhões de jovens, adultos e idosos brasileiros, enquanto espaço de conciliação e de contradição (Duarte, 2009).

Nesse contexto, Machado (2009, p. 33-34) reconhece as tensões que emergem no âmbito do movimento:

Esses chamados campos de confiança não eliminam, nos fóruns de EJA, as tensões naturais em um movimento que congrega atores de diferentes matrizes teóricas e práticas. As tensões próprias desse movimento encontram-se expressas nos relatórios que esses fóruns publicam anualmente em seu portal, resultados dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas) que ocorrem ininterruptamente desde o ano de 1999, tendo como foco a discussão da política pública para EJA. Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os Estados brasileiros.

Assim vem sendo a luta dos Fóruns pela reafirmação da política de EJA. Atualmente, o movimento dos Fóruns já é reconhecido pela comunidade educacional, por suas conquistas e pelo poder de mobilização, porém, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para superar os obstáculos no futuro.

Na Bahia, a criação do Fórum Estadual teve início em 1999, como resultado da mobilização dos Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que contou com a participação das entidades que trabalhavam com a EJA na Bahia como ONGs,

Movimentos Sociais, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre outros, que decidiram instituir o Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia, seguindo o exemplo dos 14 Estados que implementaram seus Fóruns.

No Território do Sisal, o Fórum Regional da EJA, teve sua gênese a partir de 2007 em um encontro anual do fórum EJA na Bahia. Para Faria (2008), a necessidade e o desejo de vários segmentos do Território do Sisal, presentes no encontro, despertaram os participantes que tomaram a decisão de organizar e sistematizar o pré-Fórum da EJA no Território do Sisal. A partir de então, acontecem, periodicamente, reuniões com representantes dos diversos segmentos da EJA em todo o Território do Sisal.

Ainda segundo Faria (2008), o grande objetivo do fórum era conhecer e socializar o que era produzido pela EJA no território, mas havia um desafio:

[...] superar a fragmentação e pulverizações de informações. Uma das primeiras ações tomadas nas reuniões do Pré-Fórum foi constituir uma comissão para estabelecer diálogo com os municípios do território, além de pensar, discutir e articular os diferentes segmentos em prol da implantação e fortalecimento do Fórum Regional (Faria, 2008, p. 60).

Assim, o Fórum Regional EJA do Território do Sisal foi instituído em 13 de junho de 2008, no Campus XIV da UNEB em Conceição do Coité. Estiveram presentes representantes de Conceição do Coité, Santa-Luz, São Domingos, Serrinha, Quijingue, Valente, Ichu, Retirolândia, Queimadas, Nordestina e Salvador. Na visão de Faria (2008), a presença de movimentos sociais, poder público, educadores e educadoras da EJA, gestores e sociedade civil deram ao encontro um caráter democrático.

Entidades filiadas e representativas de diversos segmentos (estado, município, igreja, universidade, órgãos governamentais, ONGs e movimentos sociais e populares) que compõem o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal se comprometem no fórum a discutir, mobilizar, articular e tentar participar de ações locais e regionais da EJA. A organização é por segmentos, tem uma direção colegiada, composta pela Universidade; estudantes e professores de EJA; SEC/Estadual e Municipal; movimentos sociais e ONG (Faria, 2008).

O Fórum Regional de EJA funciona como um fórum permanente, não institucional e não estatal, de articulação de organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Tem caráter regional e permite a participação aberta e a representação das entidades. A professora Edite Maria da Silva de Faria uma das pioneiras, além de ser uma grande pesquisadora em EJA do Território do Sisal, se confirma no Fórum como uma participante ativa e grande incentivadora de ações importantes para a visibilidade e fortalecimento da EJA em todo o Território do Sisal,

como também dissemina a experiência exitosa do fórum em congressos, simpósios, jornadas, país a fora.

Como muito bem frisou Rios (2021, p. 62),

É a partir desse Fórum que nasce elementos expressivos da Educação de Jovens e Adultos no Território do Sisal como o EXPOEJA – Exposição da EJA – que tem uma tinta de carga subjetiva, uma vez que busca, por meio das expressões artístico-culturais formadoras dos sujeitos da EJA, dar visibilidade e reafirmar valores por vezes esquecidos e marginalizados ao longo do tempo.

Dentre os objetivos do fórum regional, incluem mapear a atuação da EJA em diversos segmentos, traçar a distribuição geográfica da EJA e organizar um banco de dados que realize um levantamento temático e referencial — Estado da Arte da Pesquisa em EJA —, que possa servir de base para pesquisadores, bem como a realização de conferências temáticas periódicas. O fórum foi um dos articuladores do Observatório da EJA do Território do Sisal (OBEJA/Sisal), que tem se destacado como um local privilegiado para a coleta de dados e informações sobre a EJA nas comunidades sisaleiras.

Assim, o Fórum Regional de EJA do Território do Sisal se configura como um importante mecanismo que estabelece redes de parceria para o fortalecimento da garantia do direito a educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, o caráter dialógico permanente do fórum com diversos setores que atuam na região, desenvolve iniciativas voltadas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Território do Sisal (Faria, 2008).

A busca pelo rompimento com a perspectiva de uma oferta de educação aligeirada e compensatória, que desqualifica a oferta de educação para jovens e adultos de qualidade, surgiu no Brasil nas primeiras décadas do século XX, em parceria com os movimentos populares e sindicais, outra perspectiva de educação que tem como princípios básicos a dialogicidade e a investigação, que propõe colocar o aluno jovem e adulto trabalhador no centro do seu processo de aprendizagem, como sujeito, não mais como um objeto da ação educacional.

Quanto a essa postura pedagógica e política, Paulo Freire, educador brasileiro foi quem mais contribuiu para que acontecesse essa emancipação na educação, e lembra que:

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou

simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação (Freire, 2021b, p. 48).

Na perspectiva de Freire, na educação integrada, é importante considerar sempre os interlocutores da ação educativa: a sua história, a sua identidade, a sua cultura, os seus saberes e a assunção dos lugares que ocupam na sociedade.

Tanto para a Educação Profissional e Tecnológica quanto para a Educação de Jovens e Adultos a integração é fundamental, afinal, deve-se compreender os sujeitos como potencialidades intelectuais, afetivas, estéticas e físicas e fomentar processos pedagógicos que as desenvolvam. Por fim, a Educação Integrada é base para a reintegração do indivíduo consigo mesmo e com os outros (Castro; Machado; Vitorette, 2010).

## 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: CRIAÇÃO DOS CENTROS ESTADUAIS E TERRITORIAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional se instalou na Bahia em 1910 com início na Escola de Aprendizes Artífices em um dos salões do Centro Operário da Bahia, ou seja, no Pelourinho (Barreto, 2019). Em 1937, o artigo 37 da Lei nº 378 determinou que essas escolas fossem “[...] transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos” (Brasil, 1937 *apud* Barreto, 2019, p. 64), surgindo, assim, o Liceu Industrial de Salvador.

Em 1942, surgiram as Escolas Técnicas de Salvador, instituídas pela Lei nº 4.127. Essas passaram a ministrar “os cursos técnicos e os cursos pedagógicos e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestria [...] que forem compatíveis com suas instalações” (Brasil, 1942 *apud* Barreto, 2019, p. 64).

Até 1953, os cursos oferecidos pela EP eram cursos do Ensino Industrial Básico. Daí, em 1954, foi implantado o primeiro curso técnico que veio a contemplar o segundo ciclo do ensino secundário. Após essa mudança, foram criados vários cursos técnicos em Salvador, entre os quais o curso técnico de estradas e o de edificações. No ano de 1965, a Escola Técnica de Salvador passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia, devido a Lei Ordinária nº 4.759 de 20 de agosto de 1965, que instituiu o seguinte: “as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado” (Brasil, 1965 *apud* Barreto, 2019, p. 65). Já na década de

70, a Escola Técnica Federal da Bahia passou a ser a principal fonte de mão de obra para a Petrobrás na Bahia, devido ao crescimento industrial da empresa.

Em 1976, a Lei nº 6.344 deu origem ao Centro de Educação Tecnológica da Bahia, que tinha como objetivo à “formação de tecnólogos, em nível superior, para fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho da região” (Brasil, 1976 *apud* Barreto, 2019, p. 65). E, em 1993, esse centro foi incorporado à Escola Técnica Federal da Bahia, criando assim o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), que com o tempo passou a oferecer diversos cursos, entre os quais em nível de licenciatura/bacharelado, pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

O total de vagas ofertadas de EPT, no final de 2006, era de 9.130 vagas, distribuídas em 37 unidades de ensino — 21 unidades ofertavam somente o integrado, 8 ofertavam somente o subsequente, 4 ofertavam somente o concomitante, 2 ofertavam integrado e subsequente e 2 ofertavam integrado, subsequente e concomitante (Governo do Estado da Bahia, 2007 *apud* Castioni, 2018, p. 76).

Vale ressaltar que, nesse contexto, a criação do Fórum de Educação Profissional do Estado da Bahia, ocorrida no final de 2006, teve a intenção de fortalecer a política de EPT na região. Mais tarde, o Estado da Bahia deu início a algumas ações para ampliar a oferta de Educação Profissional em sua rede, e no final do ano de 2007, criou a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF), em 2017 alterada para SUPROT (Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica). Nessa época, o estado da Bahia foi um dos poucos a ofertar o Ensino Médio (modalidade EJA) com a Educação Profissional. Ao final de 2007, o estado já dispunha de 41 centros com oferta integrada, 28 com oferta concomitante e 36 com oferta subsequente (sem mencionar a variedade de ofertas por um mesmo centro). Esse dinamismo foi favorecido no início da gestão do governo Lula, quando o ministério era ocupado por Jaques Wagner, que depois veio a ser o governador do estado por dois mandatos.

No contexto de lutas pela emancipação da EJA, com o passar do tempo, devido à necessidade de se expandir a EP para o interior do Estado, foram criados no ano de 2008, os Centros Territoriais de Educação Profissional e Tecnológica (CETEPs) e Centros Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (CEEPs) no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, que alterou de modo impactante a realidade no âmbito educacional. Para Santos e Mutim (2018, p. 7):

A diferenciação dessas instituições não é apenas de terminologia, tem a ver com a abrangência das mesmas. O CETEP visa atender às demandas consideradas relevantes da região ou Territórios de Identidade, onde se encontra situado, podendo ofertar cursos de Eixos Tecnológicos diversos. O CEEP se caracteriza pela especialidade em uma área ou Eixo Tecnológico.

A criação dos CEEPs e dos CETEPs foi um importante marco na estruturação da política educacional. Em 2009, muitas escolas estaduais passaram a ofertar a Educação Profissional na modalidade de Ensino Médio Integrado, e também nas modalidades PROEJA e Subsequente (Santos; Mutim, 2018). O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tem grande influência nos processos de emancipação dos sujeitos da EJA, uma vez que ajudou a diminuir as injustiças sociais, aumentar o número de vagas para a EJA e elevar a escolaridade dos jovens, adultos e trabalhadores (Carneiro; Santos; Costa, 2019). É importante considerar, inclusive, que a EPT na Rede Estadual da Bahia, traz, entre suas concepções, a intervenção social como princípio pedagógico.

Frente ao novo contexto, na Bahia com a implantação do Plano de Educação Profissional em 2008, a procura e oferta de vagas na EP aumentou. Surgiram novas ações que corroboraram para a implantação de cursos de EP nas diversas modalidades. Sendo que a operacionalização dessa educação aconteceu em três fases: Fase I (2005–2007) com a construção de 64 unidades objetivando a Implantação de Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica em estados ainda não contemplados pelas unidades de ensino; Fase II (2007–2010) com o slogan “uma escola técnica em cada cidade-polo do país”; Na Fase III (2011–2020), a rede federal manteve o processo de expansão, em meio a transição do governo Luís Inácio Lula da Silva para o governo Dilma Rousseff aconteceu a expansão da rede pública de educação profissional da Bahia.

Essa expansão foi bastante significativa, pois fez a Bahia alcançar, em 2013, o posto de segunda maior rede estadual de EP do país. Essa conquista deve-se a dois aspectos: o primeiro diz respeito a sua interiorização para o alcance de todos os territórios baianos; e o segundo envolve a distribuição das matrículas por formas de articulação (Santos; Mutim, 2018).

Em 2018, com uma nova estrutura organizacional, a rede de EPT chegou a alcançar 33 Centros Territoriais de Educação Profissional, 38 Centros de Educação Profissional e 92 escolas de Ensino Médio que também oferecem essa modalidade de ensino (Bahia, 2018). As vagas foram distribuídas em diferentes tipos de ofertas: integrada, subsequente e concomitante.

A Educação Profissional foi apontada pelo governo do estado da Bahia como política pública prioritária, fazendo parte de um compromisso da administração com a inclusão, justiça social e consolidação da democracia cidadã, que tem como objetivos:

[...] Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, contribuir para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional, bem como inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho (Barreto, 2019, p. 66).

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas, portanto, inexistem fora do que concebemos como humanidade. Na tentativa de suprir suas necessidades, o homem precisa se inserir no mundo do trabalho o que, muitas vezes, o leva a buscar a escolarização para ajudar na sua qualificação. Sendo assim, as políticas públicas da Educação Profissional são aliadas a essas atividades humanas, sendo imprescindíveis para a oferta de oportunidades do mundo educacional e laboral.

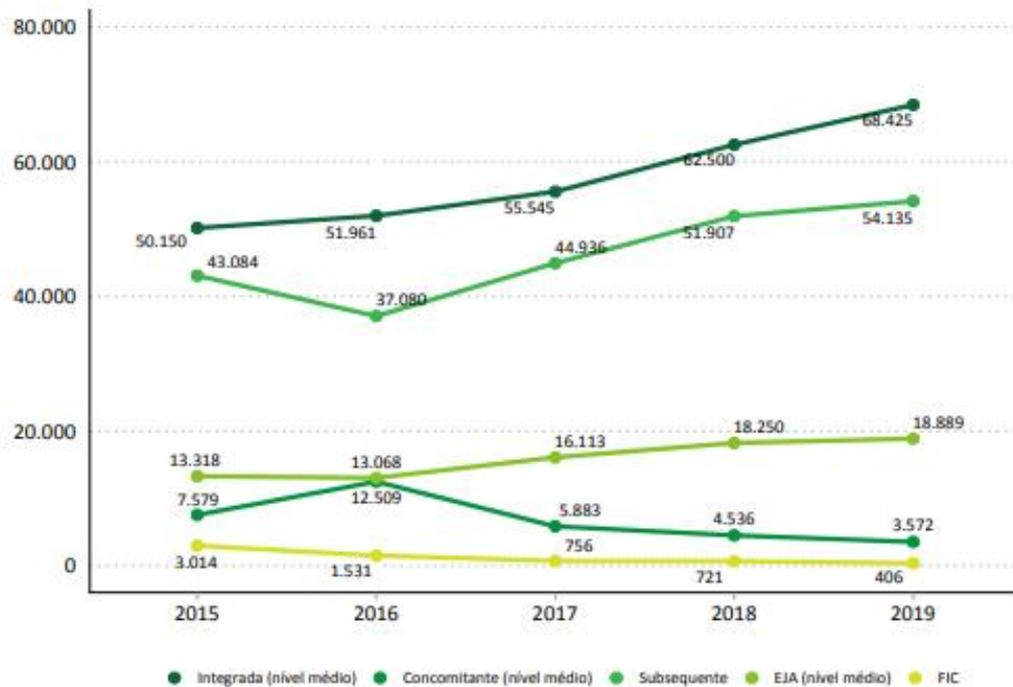
Nesse sentido, a territorialização ou expansão da Educação Profissional surge como uma estratégia de interiorização e inclusão dos alunos e trabalhadores e faz parte da política de divisão territorial do Estado. Com essa estratégia, os jovens e os trabalhadores de forma geral são preparados para atuar em seus municípios, em seus territórios, não precisando mais migrar em busca de oportunidades em outras regiões.

Nacionalmente, a oferta de Educação Profissional é prevista em regimentos legais brasileiros, os quais partem da Constituição Federal e do Plano Nacional de Educação (PNE). A Meta 11 do PNE (2014–2024) prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Ministério da Educação, 2014, p. 10).

No âmbito estadual, em 2019, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia disponibilizou mais de 20 mil vagas de cursos técnicos de nível médio, as quais foram destinadas para os Centros Estaduais e Centros Territoriais de Educação Profissional. Essas vagas são distribuídas para os 45 cursos disponibilizados para o PROEJA Médio e Subsequente ao Ensino Médio (Governo, 2019).

O número total de matrículas da Educação Profissional na Bahia cresceu 24,1% de 2015 a 2019, chegando a 145.427 matrículas em 2019. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio cresceu 9,5%, conforme mostra o gráfico (Figura 2):

**Figura 2** — Gráfico com número de matrículas na Educação Profissional, Bahia, 2019.



**Fonte:** Elaborado por INEP (2020) com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Atualmente, a Bahia conta com cerca de 75% da oferta para o curso da EP, e o Plano Nacional de Educação para os próximos anos abraça amplamente essa modalidade, apesar de todas as instâncias apresentarem problemas recorrentes por não considerarem as redes estaduais de EP no processo de consolidação da política pública. Com isso, os jovens e trabalhadores como um todo são inseridos com maior facilidade como cidadãos no mundo do trabalho, gerando desenvolvimento para si e para o território onde vivem.

A Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia objetivou consolidar e ampliar a oferta de Educação Profissional no estado, em consonância com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios baianos. Assim, a Bahia segue oferecendo esse tipo de educação e, tendo o trabalho como um princípio educativo. A Bahia tem a segunda maior rede de EP no País na oferta de cursos técnicos de nível médio (Bahia, 2015).

No Território do Sisal, a implantação dos Centros Estadual de Educação Profissional atendeu à reivindicação dos movimentos sociais de ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio, inclusive na modalidade PROEJA Médio e Fundamental, objetivando atender a população do campo.

Com a forte procura por cursos profissionalizantes no Território do Sisal, a partir da portaria nº 8.677/2009, D. O. 17/04/2009, o Colégio Estadual Luiz de Camões, que antes

oferecia o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, o Ensino Médio, com curso de Formação Geral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi transformado no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido. Aos 24 dias de junho de 2009, foi entregue oficialmente o CEEP Semiárido ao município de São Domingos, local desta pesquisa.

No início da implantação do CEEP Semiárido, os cursos de Educação Profissionalizantes disponibilizados geraram desconfiança por parte de alunos advindos do Ensino Fundamental, por outro lado houve uma boa aceitação pelos alunos do curso pós médio, que viram uma nova chance de adquirir uma nova perspectiva profissional.

O ingresso do aluno na modalidade Ensino Profissional Integrado/PROEJA ocorre após a conclusão do Ensino Fundamental, através da publicação do edital de matrícula da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Já o acesso à modalidade Subsequente é ofertado aos alunos que concluíram o Ensino Médio, os quais deverão participar de um sorteio eletrônico realizado pela Secretaria de Educação do Estado, matriculando apenas os que ficarem dentro do quadro de vagas disponível na Unidade Escolar.

Em 2023, o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido ofertou no geral 1.227 vagas, distribuídas da seguinte forma:

**Figura 3** — Quadro de distribuição de vagas pelo CEEP Semiárido em 2023.

<b>Oferta de Ensino</b>	<b>Vagas Informadas</b>	<b>Vagas Validadas</b>
EJA - TEMPO FORMATIVO II: TERCEIRO SEGMENTO	80	80
EJA - TEMPO JUVENIL - TERCEIRO SEGMENTO	40	40
ENSINO MÉDIO	80	80
NOVO ENSINO MÉDIO	117	117
TECNICO EM ADMINISTRACAO-ENSINO MEDIO INTEGRADO	140	140
TECNICO EM ADMINISTRACAO-PROEJA	35	35
TECNICO EM ADMINISTRACAO- SUBSEQUENTE	35	35
TECNICO EM AGENTE COMUNITARIO EM SAUDE-SUBSEQUENTE	35	35
TECNICO EM AGROPECUARIA-ENSINO MEDIO INTEGRADO	70	70
TECNICO EM ALIMENTOS-PROEJA	35	35
TECNICO EM ANALISES CLINICAS-SUBSEQUENTE	105	105
TECNICO EM ENFERMAGEM-SUBSEQUENTE	70	70
TECNICO EM LOGISTICA-SUBSEQUENTE	35	35
TECNICO EM MANUTENCAO E SUPORTE EM INFORMATICA - ENSINO MEDIO INTEGRADO	105	105
TECNICO EM MANUTENCAO E SUPORTE EM INFORMATICA-SUBSEQUENTE	35	35
TECNICO EM MEIO AMBIENTE-SUBSEQUENTE	35	35
TECNICO EM NUTRICAO E DIETETICA-SUBSEQUENTE	35	35
TECNICO EM RECURSOS HUMANOS-ENSINO MEDIO INTEGRADO	35	35
TECNICO EM RECURSOS HUMANOS-PROEJA	70	70
TECNICO EM ZOOTECNIA-ENSINO MEDIO INTEGRADO	35	35
<b>Total:</b>	<b>1227</b>	<b>1227</b>

**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado (2023).

Atualmente, o CEEP Semiárido passou por uma reforma feita pelo Governo do Estado, tendo sido ampliado e modernizado. O Centro agora tem capacidade para mais 665 estudantes, com a oferta de cursos técnicos profissionalizantes em Meio Ambiente, Manutenção e Suporte de Informática, Administração, Recursos Humanos, Análises Clínicas, Logística, Zootecnia, Agropecuária e Técnico de Enfermagem.

Assim, o CEEP Semiárido vem se tornando promotor do desenvolvimento no Território do Sisal, visto que as demandas locais começaram a ser atendidas e com isso os jovens e trabalhadores estão sendo inseridos com mais facilidade como cidadãos no mundo do trabalho, gerando desenvolvimento para si e para o território onde vivem.

Entretanto, embora as políticas na Bahia, principalmente as voltadas à EJA, estejam se intensificando cada vez mais nos últimos anos, ainda é preciso pensar em mecanismos de aproximação do poder público com mais segmentos, tais como sindicatos, conselhos regionais profissionais, empresários etc., visando suprir as demandas de escolas públicas no tocante à formação profissional.

Concordando com Castioni (2018, p. 80),

é necessária, também, a estruturação e a redefinição da oferta do PROEJA, na expectativa de atender um público maior, visando garantir maior possibilidade de acesso e equidade para jovens e adultos que buscam na educação caminhos para inserção laboral e melhoria de sua qualidade de vida.

Por isso, é importante que cada instituição, cotidianamente, escute a comunidade escolar, mapeando o território no qual está inserida. Ao fazer isso, a escola conhece a comunidade e pode estabelecer mecanismos de participação, que paulatinamente vão se constituindo enquanto exercício de cidadania. Assim, torna-se possível construir um Território de Identidade onde as escolas promovem a participação dos diversos atores, mobilizando-os para o planejamento da construção dos mecanismos democráticos, ajudando no fortalecimento local e preparando o estudante para o mundo do trabalho, ao educá-lo para atuar de forma responsável na comunidade.

### 3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA EJA/PROEJA

[...] Contestação não é crime  
 Onde há Democracia  
 Só ao cidadão pertence  
 A sua soberania  
 No poder coercitivo  
 Jesus foi subversivo  
 Na versão da tirania.  
 Eu sou dono do meu passe  
 Faço arte sem patrão  
 Só quem tem capacidade  
 Deve ser oposição  
 Porque lutar pelos fracos  
 É tatear nos buracos  
 Na densa escuridão  
 (Helena, 1982, p. 2).

A produção literária de Raimundo Santa Helena, apontada acima, é voltada para os questionamentos sociais e denúncias das mazelas do povo, sobretudo o nordestino. Aqui, fazendo uma ligação com a discussão sobre o PPP e a EJA/PROEJA, tomo como questionamento a democracia e o direito popular de participar e opinar em algo que envolve sua formação, seu futuro, pois, como diz o poeta, eles são “dono de sua arte”, muitas vezes, o contrário dos desmandos de patrões. E, no convite que o poeta faz para outras pessoas se unirem a ele na luta contra as opressões, vejo-me convocado a buscar mudanças para os sujeitos da EJA/PROEJA, promovendo a mobilização na (re)elaboração do PPP do CEEP Semiárido, abrindo espaço para a participação de todos por meio do diálogo.

Para Freire (2021b, p. 45), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Sabiamente, Freire foi um expoente ao pensar, em seus estudos, a dialogicidade da educação colocando o diálogo como fenômeno humano que se revela através da palavra. Essa, por sua vez, apresenta-se em duas dimensões: a ação e a reflexão. Assim, escola é, pois, um espaço que precisa ser construído através do diálogo em um movimento contínuo de ação e reflexão (Freire, 2021b).

Por ser demanda existencial, o diálogo é o caminho para a transformação da sociedade e, quando se fala nesse aspecto, esse termo é pensado em seu sentido lato, que extrapola a troca de ideia e a discussão sustentada no campo do senso comum, envolvida de ideais polêmicas é visto, ainda, como pronúncia do mundo.

O diálogo precisa ser entendido e vivido em sua grandiosidade como encontro de pessoas que pensam a transformação da sociedade, perseguindo uma vida cada vez melhor,

conquistada paulatinamente por esses sujeitos dialógicos que se constroem pela palavra, se legitimam como homens e mulheres empoderados e, assim, se libertam.

A educação, nesse sentido, tem um papel fundamental na transformação social, uma vez que se confirma como caminho para a construção de uma sociedade mais harmônica, pois tem o diálogo como o combustível indispensável à geração de atos de liberdade. Nesse conjunto, conseguem retirar o sujeito da condição de alienado e o coloca na condição de cidadão. O cidadão que tem direitos e deveres, o cidadão que tem humildade para reconhecer erros e acertos, o cidadão que, ao participar da sociedade e da sua dinâmica de transformação, transforma o seu entorno, se transforma e melhora o mundo.

Não há dúvida de que a construção de uma sociedade melhor parte da educação – não qualquer educação, mas aquela pautada no diálogo de homens e mulheres que vivem em comunhão e, por isso, buscam se apropriar cada vez mais da participação coletiva que se dá para e pelo diálogo, colocando todos como iguais. Assim, “o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2021b, p. 113, grifo do autor). Diante disso, cabe pensar a presença e a atuação do diálogo na estruturação, na dinâmica e nos atores das escolas, considerando que a confiança e a relação horizontal são fatores indispensáveis para se estabelecer uma participação coletiva. Essa coletividade é, enfim, uma característica determinante do Projeto Político Pedagógico de uma escola, aspecto discutido a seguir.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que norteia as ações administrativas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito da instituição de ensino, visando a melhoria da qualidade educacional e a criação de oportunidades propícias de discussões no sentido de construir a identidade e a autonomia da escola. Dessa forma, é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (Vasconcellos, 1995, p. 143).

Partindo disso, evidencia-se que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento da escola que reflete a sua proposta educacional. Contudo, afinal, o que vem a ser projeto? Etimologicamente falando, “projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio” (Ferreira, 1975, p. 1.144 *apud* Veiga, 1998, p. 1). Ademais, “o projeto busca um rumo, uma direção, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (Veiga, 2001, p. 13). Devido a isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente ligado

e articulado ao compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população majoritária.

Ainda, para Veiga (1998), o PPP é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 21), “[...] é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e mesmo com os órgãos dirigentes”. Nesse sentido, o PPP lida com a organização de uma instituição escolar e pode impactar diretamente no cotidiano e na maneira que a escola se planeja e se envolve com os sujeitos atuantes nela. Esse instrumento, então, visa a melhoria da articulação escolar, aspecto que vinha sendo defendido no período de surgimento das discussões referentes ao PPP.

### 3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

O PPP teve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980. Nessa época, aqueles que enfrentavam a política educacional implantada pelos militares passaram a pensar e a gestar uma nova política educacional, da qual o PPP seria um documento importante para escola, embora sua determinação só ocorresse na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

Assim, nesse cenário de redemocratização do Brasil e de intensas transformações é que se deu a construção do PPP. Com isso, foi necessário retomar o sentido do trabalho escolar, bem como o papel das escolas e dos professores, visando a construção de uma educação de qualidade social, considerando as necessidades dos estudantes da escola pública. Como apontam Jorge e Conceição (2012, p. 163-164):

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi uma conquista dos movimentos sociais pela educação democrática, universal e gratuita e tem suas origens nos anos 80, quando grande parte das reivindicações dos educadores, na luta pela redemocratização da sociedade e da educação, apareciam sob o brado em “defesa da escola pública, gratuita e universal”.

De tal maneira, através do PPP, a LDB (Lei nº 9.394/1996) conseguiu regulamentar a gestão democrática nas escolas públicas e esse instrumento tem gerado mudanças significativas nessas instituições, uma vez que lhes deu autonomia para construir e efetivar sua própria

proposta educativa, além de executá-la. Essa autonomia possibilitou à escola construir sua identidade e oportunizar à equipe escolar ser o sujeito da sua própria prática.

O PPP foi uma conquista da educação inserida num contexto de negociações que levou anos e sua implantação contém um *mix* de matizes ideológicos, de caráter flexível, e, acima de tudo, endossa as reivindicações de todos que lutaram — e ainda lutam — perante à necessidade de democratizar a escola.

Segundo Gadotti (1994), muitas vezes se confunde projeto com plano. Ele explica que isso acontece pelo fato de o plano diretor conter objetivos, metas e procedimentos, mas ressalva que não é todo o seu projeto. São elementos necessários do projeto, no entanto, insuficientes, pois plano está para o que o autor chama de campo do instituído, enquanto projeto está para o campo do instituinte. O âmbito do instituído está para a “qualidade” e, em particular, para a “qualidade total”. O projeto, por sua vez, não nega o instituído da escola, que é a história da instituição, o currículo, os métodos, os autores internos e externos e o modo de vida destes.

Nesse sentido, um projeto precisa ser construído com uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, o projeto pedagógico se legitima como político, inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade, que é o horizonte da escola.

Construir o PPP da escola perpassa pelo crivo de uma gestão democrática na qual a liderança para execução do projeto deve ser escolhida após a delimitação desse. A direção que executará o projeto precisa ter reconhecimento de competência e do espírito de liderança com base no coletivismo. A eleição de diretor é o melhor caminho para se efetivar a sustentação de um PPP e, ao se eleger um diretor, a escola tanto elege um projeto para ela quanto percebe o caráter político do projeto.

Já o caráter pedagógico do projeto precisa ser sustentado na autonomia e na gestão democrática, que é exigência do próprio PPP. Assim, a comunidade, os estudantes e todos que usam a escola são seus dirigentes e gestores, e não apenas meros fiscalizadores ou receptores dos serviços da unidade escolar.

Uma escola que se preocupa com a formação para a cidadania deve ter, no exercício de gestão democrática, o principal exemplo no aprendizado da democracia. A gestão democrática é o elemento sustentador que permitirá a participação coletiva e organizada da comunidade escolar e pode melhorar o que é específico nela, como um melhor conhecimento do seu funcionamento e de todos os seus atores. Ainda, permite um contato permanente entre professores e alunos, levando ao conhecimento mútuo e, assim, proporciona que os professores conheçam, com mais propriedade, as necessidades dos alunos em relação aos conteúdos a serem ensinados.

O aluno que participa das decisões da escola se torna sujeito da sua aprendizagem. “Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico” (Gadotti, 1994, p. 3).

A gestão democrática precisa se efetivar na escola por meio da circulação de informações, da divisão do trabalho, ao estabelecer o calendário, na distribuição de carga horária, no processo de elaboração ou criação de novos cursos ou de novas disciplinas, no trabalho em grupo, na capacitação de recursos humanos etc.

Nesse sentido, Veiga (1998), no que se refere aos preceitos norteadores do Projeto Político Pedagógico, tratando-o como organização do trabalho da escola como um todo, afirma que a abordagem precisa mirar na escola democrática, pública e gratuita. Para tanto, destaca os seguintes princípios:

- a) **Igualdade** de condições para acesso e permanência na escola.
- b) **Qualidade** que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.
- c) **Gestão democrática** é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.
- d) **Liberdade** é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.
- e) **Valorização do magistério** é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (Veiga, 1998, p. 3-5).

Para Gadotti (1994, p. 3), existem limitações e obstáculos para a devida instauração de um processo democrático como parte do PPP, a citar:

- a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e que o povo incapaz de exercer o governo; c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; d) o autoritarismo que impregnou nosso ethos educacional; e) o tipo

de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

O mesmo autor ainda afirma que um PPP se apoia:

a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (Gadotti, 1994, p. 3).

O PPP precisa, então, ser elaborado de forma interdisciplinar a partir da ação de seus agentes, que devem assumir e entender a escola que se tem, para, assim, construir a escola que se deseja.

A construção do PPP é considerada um passo importante para a renovação da escola, prevendo um futuro diferente do presente e calcado em ações intencionadas com sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Por isso, nesse processo, há dois momentos distintos: o da concepção do projeto e o momento da sua institucionalização ou implementação.

Um projeto, para ser exitoso, segundo Gadotti (1994), além de fazer cuidadosamente a gestão do tempo político, institucional, escolar e de amadurecimento das ideias que o envolvem, deve expressar uma comunicação de fácil compreensão, envolver todos através de adesão voluntária, ter um bom suporte institucional e financeiro e ser constantemente acompanhado e avaliado.

Ainda assim, para que o projeto seja bem sucedido, implicará uma atmosfera, um ambiente favorável, credibilidade e um referencial teórico que permita encontrar seus principais conceitos e estrutura.

Como diz Boutinet (2002, p. 191):

O projeto pedagógico tem particularmente de ser, em si mesmo, projeto coletivo [...]; quer se faça referência a uma simples pedagogia participativa, quer se opte por uma ambiciosa pedagogia auto gestonária, é verdade que o fato de invocar o projeto nos posiciona no âmbito de uma pedagogia resolutamente ativa com tudo o que isso implica, principalmente aquém do projeto pedagógico, no nível dos projetos individuais de ensino e de aprendizagem.

Assim, a participação de todos na sua construção possibilita que se busque uma melhor direção para o investimento de recursos e para a busca de uma qualidade no ensino, melhorando cada dia mais a educação. O intuito de dar à escola uma autonomia pedagógica é o papel de

destaque dado ao PPP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação.

Este trabalho se justifica, principalmente, pelo fato de o PPP ser fruto da interação entre os objetivos e as prioridades fixados pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo (Veiga, 1998).

Desse modo, falar de projeto é pensar na utopia como algo possível de ser realizado e não apenas como o lugar do impossível. O PPP é, antes de tudo, a expressão de autonomia da escola no sentido de formular e executar toda a sua proposta de trabalho; é um documento juridicamente reconhecido, que norteia e encaminha as ações desenvolvidas no espaço escolar e que tem como objetivo principal identificar e solucionar problemas que interferem na aprendizagem. Ou seja, o PPP precisa estar voltado para aquilo que a escola possui de mais importante: o aluno e sua aprendizagem (Veiga, 2001).

Entretanto, a democracia envolvida nesse âmbito não se limita à sua dimensão política, fazendo-se necessário que as instituições escolares públicas sejam democraticamente governadas, visto à função do PPP. Então, a pergunta que fica é: qual o papel do Projeto Político Pedagógico na escola? Essa pergunta é de extrema importância, pois nos leva a refletir sobre os caminhos possíveis à educação, garantidos constitucionalmente pelo art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDB (Lei nº 9.394/1996). Considerando que o PPP é essencial para o bom funcionamento da escola, a abordagem teórica acerca desse tema se fará pertinente a todos os atores envolvidos no processo educacional.

Quando nos referimos ao PPP, não podemos deixar de valorizar o termo político, pois isso quer dizer que entendemos que toda a ação pedagógica é, também, uma ação política, não no sentido de uma doutrina ou sigla partidária, mas no sentido da busca do bem comum e coletivo que se faz presente nos conflitos. Vale destacar, também, que o projeto é político por estar interconectado num espaço de sucessivas discussões e decisões, pois o exercício de nossas ações está sempre permeado de relações que envolvem debates, sugestões, opiniões, sejam elas contra ou a favor. A participação de todos, as resistências, os conflitos e as divergências são, portanto, atos extremamente políticos.

Para que a função social da escola se concretize, é primordial que a elaboração do PPP esteja alicerçada em bases legais, porém adequadas às características e aspirações do público que irá atender. Sendo assim, faz-se necessária a participação de todos os membros da comunidade escolar na sua construção, pois, conforme Vasconcellos (2002, p. 169), “é pela

participação que o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto”, reforçando a necessidade da construção do PPP alicerçada sob a ótica participativa.

Assim, a participação se torna uma grande aliada do poder que se estabelece de forma democrática, capaz de legitimá-lo pelo seu exercício e efetivação das ações propostas, ao invés de possuir apenas seguidores submissos diante de um poder imposto. É a coletividade que, pela leitura da realidade, se mostrará objetiva e assumirá compromissos, conferindo ao PPP singularidade e identificação com a escola.

O projeto é pedagógico, ainda, por implicar situações específicas do/no campo educacional e por tratar de questões referentes à prática docente, ao ensino-aprendizagem, à atuação e participação de todos os envolvidos no contexto educacional; enfim, aborda todas as ações que expressam o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

Na visão de Veiga (1998), o projeto pedagógico tem como função organizar as ações pedagógicas na sala de aula e no restante da escola. A autora alerta que toda a escola deve conhecer e embasar seu processo de construção na igualdade, qualidade e gestão democrática, e que a autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico.

O significado de autonomia está voltado para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. É na construção democrática do PPP que a escola tem o espaço para efetuar escolhas e definir ações que, implementadas e executadas, contribuem para desenvolver e ofertar uma educação de qualidade. Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

O PPP é um caminho traçado coletivamente, o qual se deseja enveredar para alcançar um determinado objetivo. Assim, ele deve existir, antes de tudo, porque se define como ação que é anteriormente pensada, idealizada. É tudo aquilo que se quer em torno de uma perspectiva educacional: a melhoria da qualidade de ensino. Através de sua existência, a escola registra sua história; é um processo inacabado e, portanto, contínuo, que vai se construindo ao longo do percurso que cada escola faz. Por acontecer de forma coletiva, implicando os responsáveis pelo seu êxito, sua eficácia depende, em parte, do compromisso dos envolvidos em executá-lo (Veiga, 2001).

A forma e a visão global da escola são determinadas pelo PPP, que pode se modificar e se aperfeiçoar ao longo de sua execução, definindo as ações educativas e relacionando-as aos objetivos pretendidos, tendo em vista a realidade local. Para Vasconcellos (2002), o trabalho pedagógico é o âmago das escolas, à medida que seu núcleo é o trabalho com o conhecimento, especificidade da escola, constituindo a grande finalidade da práxis educativa.

Conforme Gandin (2001b), segundo a nova LDB (Lei nº 9.394/1996), entre as incumbências das escolas, está a de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Diante disso, os professores, assim como pais, alunos e representantes da comunidade devem participar da elaboração dessa proposta.

Um Projeto construído coletivamente reflete, então, a realidade, as ações e as pretensões, resultando em um produto de construção da aprendizagem coletiva, operacionalizada diariamente, diante da diversidade social de cada escola ou sala de aula; só assim sua existência implicará mudanças nas ações educativas. Tais ações desencadeadas pelo PPP podem ser inúmeras, mas todas devem ter o mesmo foco ou diretriz de pensamento. Assim, a escola agirá como um todo, capaz de fugir das identidades e ações cristalizadas e institucionalizadas por princípios históricos que são excludentes e não atendem aos princípios constitucionais de democracia e igualdade social.

A escola não pode mais ser uma mera transmissora de interesses ditados por outros. Cabe a ela, em seu PPP, assumir sua visão de mundo, condizente com sua realidade, entorno social e aspirações, conferindo ao seu currículo projetos emancipatórios para a constituição de formas de inteligência coletiva, flexíveis e democráticas, que busquem integrar e valorizar essas singularidades.

É preciso destacar que o PPP extrapola a dimensão pedagógica, uma vez que engloba, também, a gestão financeira e administrativa, ou seja, os recursos necessários à sua implementação e às formas de gerenciamento. Em suma, construir o PPP significa enfrentar o desafio da transformação global da escola, tanto na dimensão pedagógica, administrativa, como na sua dimensão política.

Além disso, o PPP tem um caráter dinâmico e não acontece porque assim desejam os administradores, mas porque existe a preocupação com o destino dos estudantes, da escola e da sociedade, e, ainda, porque se anseia por mudanças. Sua construção, assim, surge a partir da necessidade de organizar e planejar a vida escolar, quando o imprevisto, as ações espontâneas e casuais acabam por desperdiçar tempo e recursos.

Sendo a marca original da escola, o PPP pode propor oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação, levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho do aluno. Desse modo, é preciso sair do estado confortável e experimentar o novo. É verdade que o novo causa estranheza por parte de alguns que preferem continuar na zona de conforto, reproduzindo desde os planejamentos amarelados nos cadernos antigos cheio de ácaros, a descobrir novas formas e novas metodologias para fazer das aulas momentos interessantes. Para outros, é preferível gerir o

espaço da escola com autoritarismos a discutir coletivamente os meios viáveis na resolução dos problemas. O presente é preciso ser rompido quando não está compatível com a realidade social, com os anseios da juventude e da sociedade.

O Projeto Político Pedagógico é um meio eficaz para a superação da ação fragmentada, motivando e reanimando o ânimo de toda a comunidade escolar, fazendo com que cada um tenha o sentido de corresponsável pelo crescimento e pela melhoria do ensino. É bom lembrar que, pela primeira vez no Brasil, há uma LDB (Lei nº 9.394/1996) que detalha aspectos pedagógicos da organização escolar, o que mostra bem o valor atribuído a essa questão pela legislação educacional vigente.

Merece destaque, também, o papel da direção escolar na efetivação de um PPP emancipatório em que se vincula à postura adotada por ela no processo de consolidação da autonomia escolar, bem como do avanço da gestão democrática. A equipe gestora é vista como a responsável direta pela articulação dos segmentos escolares, integrando-os. Também se destaca o perigo da direção em se envolver somente em tarefas com o fim de fazer a escola funcionar, esquecendo-se de pautá-las em um projeto coletivo (Vasconcellos, 2002).

O Projeto é um documento visto por muitos gestores como uma formalidade exigida pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e, por isso, algumas escolas apresentam um modelo copiado ou preparam esse documento com agilidade, sem analisar as verdadeiras necessidades da instituição. Destarte, a equipe gestora deve garantir que o processo de criação do PPP seja democrático, da elaboração à implementação, prevendo espaço para questionamentos por parte de todos os interessados. Vale ressaltar que o gestor é aquela figura que articula os diferentes braços operacionais e conceituais em relação ao plano de intenções que é a base conceitual do documento. Além disso, cabe a ele antecipar os recursos a serem mobilizados para alcançar o objetivo comum e garantir a homologia nos processos, ou seja, que os preceitos abordados no “plano de intenções” não se deem só na relação professor/aluno, mas se estendam a todas as áreas.

Tornar o princípio constitucional de gestão democrática no ensino público realidade nas escolas requer gestores capazes de aplicar normas legais em situações diferenciadas. Para isso, um conhecimento mais abrangente da LDB (Lei nº 9.394/1996) constitui uma ferramenta importante, no entanto, a democracia se faz com a observância da lei e com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional, pois essa participação está relacionada à melhoria do ensino. A sociedade é algo coletivo, bem como a inteligência humana que está presente em todo ser humano. Portanto, somos capazes de opinar, aprender, imaginar,

participar, enfim, de fazer progredir as conquistas e as relações sociais de um determinado contexto.

O entendimento coletivo de uma sociedade com suas potencialidades de auxílio e de riqueza de diversidade é adquirido pela participação, elemento chave na ruptura definitiva de concepções reducionistas que mascaram o poder com opressão. Para Vasconcellos (2002), a participação é uma resposta a um dos anseios fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído e respeitado.

Na perspectiva popular, o PPP tem que ser construído por meio de um trabalho coletivo, em que todos sejam corresponsáveis pelo pensar e fazer da instituição. Com o comprometimento dos envolvidos, a escola abre um leque de acolhimento, dedicação e competência, se transformando num espaço de alegria, participação e democracia. Para Freire (2001, p. 37),

Sonhamos com uma escola que porque séria, se dedique ao ensino de forma competente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. [...] sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo.

Enfim, a participação é responsabilidade daqueles que assumem o compromisso com a construção de uma escola pública democrática e de qualidade social para todos. É o compartilhamento da gestão da escola, distribuída entre todos os segmentos envolvidos, que vai caracterizar uma gestão intensamente participativa, capaz de “olhar” e atender às necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem mais amplo — aquele que, além de construir conhecimentos, prepara para a vida pessoal e profissional e para o exercício da ética e da cidadania.

No entanto, envolver a comunidade na construção do PPP e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um enorme desafio, mas o esforço compensa, afinal, com um PPP bem estruturado, a escola ganha identidade e a equipe, segurança para tomar decisões.

Quando se trata da construção propriamente dita do PPP é indispensável observar os elementos constitutivos da própria organização da escola. É pensando por esse viés que Veiga (1998) traz elementos básicos como: finalidades; estrutura organizacional; currículo; tempo escolar; o processo de decisão; as relações de trabalho; e a avaliação.

Para Veiga (1998), educadores precisam saber quais são as finalidades da escola, já que ela é uma instituição perseguidora de finalidades e que reflete objetivos definidos. A autora orienta que perguntas norteadoras sejam feitas ao se construir o PPP, tais como:

Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase? Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem? Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania? Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno? Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? (Veiga, 1998, p. 6-7).

No que se refere à estrutura organizacional e ao currículo, o primeiro elemento se divide em dois: estruturas administrativas e pedagógicas. O campo administrativo se preocupa em fazer a gestão de recursos físicos, financeiros e humanos e o campo pedagógico se preocupa com as interações políticas, as questões de ensino aprendizagem e as de currículo. Assim, o currículo, por sua vez, implica necessariamente a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Por não se separar do contexto social, ao ser organizado, o currículo não possui neutralidade, ou seja, é envolvido em ideologias e reflete o que a escola pensa sobre si e sobre as estruturas de poder social que a cercam.

Nesse sentido, Veiga (2003, p. 23), ao propor a construção do PPP, destaca três atos distintos, porém interdependentes, como caminhos necessários ao seu desenvolvimento. São eles: o ato situacional, que se refere ao levantamento das questões acerca dos desafios oferecidos pela realidade atual da sociedade; o ato conceitual, que remete às concepções em torno da ideia de ser humano, sociedade e escola que se pretende construir, propiciando aos envolvidos nesse processo uma reflexão em torno da educação a ser oferecida e para qual sociedade; e o ato operacional, que trata das ações que viabilizam o PPP, a partir dele, em que papéis serão definidos e as prioridades elencadas.

Vasconcellos (2014), apoiando-se na proposta de Gandin (2001a), entende que a estrutura organizacional do Projeto Político Pedagógico é composta de três grandes partes, a citar: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação.

Para Gandin (2001a), o **Marco Referencial** é o primeiro momento do Planejamento Participativo e tem importância substancial, pois inclui uma dimensão política, ideológica, de opção coletiva, dividindo-o em três partes:

– a compreender a realidade global na qual se insere a instituição planejada (marco situacional); – propor um projeto político-social de ser humano e de sociedade (marco doutrinal); – firmar um processo técnico ideal para contribuir com a construção deste ser humano e desta sociedade (marco operativo); o Planejamento Estratégico importa-se muito com este primeiro momento, dando-lhe o nome de Missão, mas deixando-o dentro dos limites da sobrevivência e do crescimento da empresa; o Gerenciamento da Qualidade Total não se preocupa com este primeiro ponto porque isto já está definido e resume-se à satisfação do cliente (Gandin, 2001a, p. 91-92).

O Marco Referencial é a dimensão da finalidade. Podemos dizer que corresponde a direção que a instituição escolheu, utopias, valores; é o planejamento da escola em relação à sua identidade. É no Marco Referencial que se expressa o rumo, qual a proposta de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino e de aprendizagem (Vasconcellos, 2014, p. 182).

Integram-se ao Marco Referencial, dessa forma, três grandes partes: o Marco Situacional, o Marco Doutrinal ou Filosófico e o Marco Operativo.

O Marco Situacional pode ser definido como o planejamento sobre a realidade em geral a partir do olhar do grupo. É o momento da análise da realidade, de maneira ampla, na qual a instituição está inserida. Nesse ponto, pretende-se que seja desenvolvida uma visão geral da realidade e não uma análise da escola. Diz-se dos elementos estruturais que condicionam a instituição e seus agentes. O Marco Doutrinal ou Filosófico corresponde à parte que se preocupa com a direção, o horizonte maior, a realidade global desejada, que deixa evidente a proposta de sociedade, de pessoa e de educação assumida pela escola. O Marco Operativo, por sua vez, define-se por aquilo que a instituição expressa como ideal específico, e que está no campo da utopia instrumental do grupo, no campo da ação e do planejamento e que Vasconcellos (2014) divide em três dimensões, a citar: dimensão pedagógica; dimensão comunitária e dimensão administrativa.

A segunda grande parte que compõe o Projeto Político Pedagógico é o **Diagnóstico**. Na visão de Vasconcellos (2014), não se deve atribuir ao termo um sentido que conote levantamento de dificuldades ou de dados da realidade. O Diagnóstico precisa ser entendido como localização das necessidades da escola, a partir do estudo pormenorizado da realidade e/ou da comparação com um parâmetro aceito como válido. Assim, ele procura refletir tarefas como: conhecer a realidade, julgar a realidade e localizar as necessidades.

Também não se trata só de criticar ou ver defeitos, é o momento de identificar forças, os fatores dificultadores e facilitadores, é ir além da percepção imediata, da mera opinião ou

descrição, é problematizar a realidade procurando apreender as suas contradições, seu movimento interno etc. Nesse sentido, diagnosticar “é identificar os problemas relevantes da realidade, ou seja, aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão. Um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação” (Vasconcellos, 2014, p. 190).

A partir disso, temos, agora, a terceira e última grande parte que compõe o Projeto Político Pedagógico: a **Programação**, que se configura como “o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas. [...] Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico” (Gandin, 1991, p. 45 *apud* Vasconcellos, 2014, p. 194).

A *necessidade* e a *possibilidade* da ação são os dois critérios que pautam a Programação da escola. O plano ganhará consistência se perseguir as questões importantes e possíveis de acontecer. A Programação nasce, então, da realidade e do desejo — uma realidade que precisa ser superada em direção ao desejado. Por isso, é preciso conhecer muito bem a realidade, uma vez que esse conhecimento dará suporte para fazer um excelente diagnóstico, deixando plausíveis as resistências, mas também as forças de apoio.

As partes do Projeto Político Pedagógico devem, com isso, estar alinhadas, a fim de se construir uma articulação na instituição escolar, a ponto de ressaltar o seu viés emancipatório e contribuir para uma prática educacional condizente com os preceitos políticos envolvidos nesse instrumento.

### 3.2 A DIALOGICIDADE E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE UM PPP EMANCIPATÓRIO/DEMOCRÁTICO

Construir o PPP ou (re)construí-lo é atividade complexa para uma instituição escolar. Para se definir rumos políticos e pedagógicos, exige-se clareza, análise, compreensão, diálogo e sobretudo participação. Como diz Freire (2021b), a educação não muda a sociedade, mas, sem ela, a sociedade não se transformará. No entanto, as instituições escolares necessitam quebrar alguns paradigmas já existentes e adotar práticas emancipatórias visando a transformação da escola, ou seja, deletar a cultura da não participação e adotar uma cultura democrática.

De um modo geral, realizar mudanças no contexto educacional é um desafio que requer empenho e disposição de todos, em especial do gestor. É preciso estar aberto e proporcionar às transformações, as quais envolve preocupação com a formação social dos estudantes, com os

recursos para garantir uma significativa aprendizagem, com o currículo escolar, com o processo de avaliação, com a diversidade social e cultural dos estudantes, e sobretudo com o Projeto Político Pedagógico.

No cotidiano das questões educacionais, o PPP é um elemento oportuno para implementar a cultura democrática na escola, e possibilitar a construção de uma escola pública, inclusiva, participativa e transformadora. A função social da escola é contribuir com o desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo. A escola também pode ajudar na construção de um mundo mais humano, mais ético, mais responsável, e tornar a sociedade mais igualitária, por meio de uma educação igualitária, participativa e humana, pois assim se constrói cidadãos críticos, reflexivos, que respeitem a pluralidade, e se comprometem com uma sociedade mais justa. Segundo Freire, a escola transforma o indivíduo em um cidadão crítico. É a educação para a liberdade.

A escola para ser libertadora precisa reconhecer a presença do oprimido e do opressor, e convidá-los à libertação, iniciando pela libertação do opressor que habita em cada sujeito, para então conseguir, através da marcha popular, libertar todos os indivíduos e permiti-los ser cidadãos. Ser cidadão é ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente (Freire, 2021b). Lembrando que a educação libertadora ocorre com a concretização de uma gestão democrática que viabiliza os meios e modos de participação no cotidiano escolar.

É necessário apontar que a presença da comunidade na escola requer uma participação interativa como agentes e avaliadores que dialogam e opinam no processo educacional, ou seja, que tem autonomia. Essa participação se dá na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, o qual traz melhores resultados quando (re)elaborado de forma coletiva. A construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico, de forma coletiva, e funcionando como um autêntico guia das ações da escola, constitui uma possibilidade, dentre outras intervenções, para se conquistar as práticas emancipatórias (Lima, 2011). De certa forma, crer na mudança é imprescindível para a realização de um sonho coletivo — e, através do coletivo, a (re)elaboração do PPP pode ocasionar a tão almejada transformação da realidade das escolas e, possivelmente da sociedade.

A gestão democrática é um caminho para a concretização de uma educação de qualidade, e se torna possível pela construção e efetivação do PPP de forma participativa. Abrir espaço para que todos os envolvidos no processo educativo possam dialogar e fazer parte das decisões. Em momentos de diálogo no ambiente escolar, opiniões diversas podem surgir já que, segundo Freire (2021a), cada indivíduo traz singularidades específicas de sua história. Nesse

contexto, elaborar e desenvolver ações que contemplem uma educação voltada para realidade social dos alunos, se torna um compromisso de luta da escola para com os indivíduos. Paulo Freire, preocupava-se com a educação existente, excludente e autoritária, incapaz de promover no homem as características necessárias à sociedade em desenvolvimento e em abertura democrática.

Partindo da perspectiva de uma educação transformadora, Freire nos explica que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (Freire, 2021a, p. 74).

Dessa forma, por ser a sociedade brasileira formada por diversos segmentos e grupos sociais, a educação não deve seguir neutra quanto aos diversos interesses da população, uma vez que se necessita de uma educação que liberte as massas da opressão e privilégios da elite dominante (Freire, 1967). Dessa forma, compreender a realidade exige posicionamento diante dela e a escola tem um papel muito importante nesse contexto.

A escola, ao assumir o compromisso de gestão democrática, necessita de mudanças na cultura pedagógica e qualitativa visando o benefício da população como um todo. Sendo assim, na construção e/ou (re)elaboração do PPP, é fundamental uma participação coletiva com o intuito de fomentar a construção de conhecimento, considerando os conhecimentos já construídos, e valorizar a cultura de cada um. A escola precisa criar condições para que a comunidade participe de forma contínua, assumindo um compromisso de ofertar um espaço para as interações, as convivências, e condições para o levantamento de ideias e construção de diálogos, onde o respeito, a solidariedade e a tolerância sejam cultivadas, ao falar, ouvir e ao agir dos envolvidos. Segundo Lima,

A escola precisa se assumir como espaço propício para a melhoria das pessoas e não torná-las escravos de si mesmos, oprimidos pela falta de conhecimentos, ideias e sonhos, tornando-os capazes de lidar com seu momento. A escola precisa começar a abrir as portas, mostrar horizontes, e, assim, proporcionar o desenvolvimento dos educandos (Lima, 2011, p. 41).

Na concepção de Freire (1967), ainda existem, na sociedade, escolas públicas que executam um ensino bancário, onde o professor é o detentor do saber e o aluno nada sabe,

negando-o o direito de falar, opinar, questionar, ou seja, participar da construção do conhecimento, desconsiderando o conhecimento já adquirido pelo aluno.

Diante do exposto, acredita-se que o ponto de partida para as transformações do contexto escolar seja através do PPP, que guia as ações da escola e que, embora não seja o único meio, pode torná-la melhor e ajudá-la a contribuir para a formação dialógica e participativa. Não é uma tarefa fácil, porém, como diz Freire (1967), nada disso se faz da noite para o dia, mas se fará um dia. Então, cabe à escola dar o pontapé inicial, ou seja, promover atividades que envolvam a discussão coletiva do PPP, e, no dia a dia, abrir suas portas para o (des)envolvimento humano através da construção e da partilha de conhecimentos, possibilitando o encontro e a interação entre professores, alunos, família e comunidade por meio de reuniões, eventos, ações, oficinas e outros, que promovam a democratização.

Dessa forma, a escola estará favorecendo mudanças e trazendo a comunidade para perto, conhecendo, assim, a realidade na qual os alunos estão inseridos. É através do respeito aos saberes das pessoas, da compreensão da realidade, a qual envolve conflitos sociais, políticos e econômicos, que se faz/refaz um PPP para um novo tempo.

O ser humano nasce para aprender e aprende em comunhão com os outros (Freire, 1967). Portanto, o diálogo e a participação ajudam o homem a construir seu próprio mundo e, por isso, implementar, no cotidiano escolar, momentos dialógicos voltados para os anseios e para as necessidades populares favorece as interações por meio do diálogo aberto, que ajuda a quebrar barreiras e a buscar soluções para os problemas existentes. O momento pede (re)organização e, para que ela aconteça é necessário ter ato político e ir além da elaboração dos planos de aulas. A criação de uma escola democrática implica a reformulação do seu currículo, que se iniciará com o enfretamento da cultura da não participação, para implementar um cotidiano escolar dialógico (Lima, 2011).

O Projeto Político Pedagógico pode ser, sem dúvida, uma ferramenta de transformação. É importante no seu processo de construção ou reconstrução ouvir a todos, escutar o que cada um tem a dizer e acatar as ideias ou não, com respeito, tolerância e amorosidade, com o propósito de uma educação libertadora. Esse movimento dialógico facilita as interações, levando os sujeitos a uma ação libertadora, que conduz a uma significativa mudança da realidade. É o homem no mundo, com o mundo (Lima, 2011).

Sobre a (re) construção do PPP de forma democrática, Lima enfatiza que:

É democraticamente, por meio de um diálogo aberto e corajoso. A realização de um Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva freireana, portanto, se faz,

caminhando, trabalhando com o povo e não para o povo. É fundamental ouvir professores, pais, alunos, funcionários e comunidade local, em que a escola está inserida (Lima, 2011, p. 43).

Essa é a característica de uma escola que valoriza a democracia que preza e acredita em uma educação libertadora. Esse modelo de educação convoca o sonho de superação das desigualdades e das discriminações e anuncia um mundo diferente e possível. Esse é o caminho da esperança, pois, quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (Freire, 2021b). A educação libertadora se inicia com o respeito ao próximo, na luta da retirada do indivíduo do estado omissivo para o estado participativo, na crença das possibilidades de construção coletiva. Essa participação se inicia, ao se respeitar o outro, acreditando nas suas possibilidades de contribuição, afinal, todos têm muito a aprender, mas também, muito a ensinar (Lima, 2011).

O homem vem de uma cultura silenciosa, na qual, muitas vezes, é incapaz de manifestar seus pensamentos. No contexto escolar, “os alunos são percebidos, apenas, como seres que têm de aprender e aprender” (Lima, 2011, p. 43), a partir de uma concepção de educação que não valoriza suas vozes. É no sentido de resistência a esse domínio que a escola pode adotar a democracia e contribuir para uma prática social transformadora, que venha revolucionar a educação. Na perspectiva de Freire (2006 *apud* Lima, 2011, p. 43), para que ocorra a mudança da escola, “implica ouvir todos os que fazem a escola, pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que essa se situa e os especialistas nas áreas do conhecimento”. Importante salientar que, apesar de algumas organizações encontrarem dificuldades em serem democráticas, esse tipo de gestão proporciona um melhor relacionamento, pois não é só o gestor que tem o poder de decisão, e sim todos que fazem parte da comunidade escolar.

A gestão democrática não acontece, desse modo, sem a participação, pois essa é componente fundamental para o processo de democratização. A participação é uma forma de tomar decisões conjuntamente, por isso, a busca pela solução dos problemas, dos desafios enfrentados precisam ser apontadas por todo o grupo. Através da participação é possível conhecer a realidade da comunidade e, principalmente dos alunos, os quais advêm de contextos diferentes. Conseqüentemente, a partir do momento em que a escola conhece melhor a realidade que seus alunos estão inseridos, essa pode atuar de forma diferenciada e possibilitar uma melhor condição de atuação na sociedade, afinal, como diz Lima (2011), a participação é para a libertação e não para a manutenção da realidade, ingenuidade e opressão dos cidadãos.

Nessa perspectiva, Freire (2001, p. 75) afirma que:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populares devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado”. Implica a participação das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática.

Assim, através do envolvimento de pais, alunos, funcionários, professores e comunidade local na (re)organização do trabalho educativo, a participação ajuda a romper com as barreiras do autoritarismo e do particularismo da educação brasileira, proporcionando à escola qualidade em sua atuação. Dessa forma, como afirma Lima,

A participação de todos que desejam a mudança na escola parte do entendimento de que uns precisam dos outros para se desenvolver. A escola, como uma das responsáveis por esse desenvolvimento, deve se conscientizar que é preciso propor, favorecer, dentro da sua realidade, essa participação que conduz à humanização. Uma mudança generalizada, unânime que alcance todas as escolas, ao mesmo tempo, não será possível, pois é autoritária e a experiência tem mostrado que não leva a bons resultados (Lima, 2011, p. 49).

Contudo, a democratização não acontece num ambiente escolar por meio de decretos e/ou ordens, e sim através de uma gestão que abre espaço para a participação e o diálogo. É partilhar o poder de decisão, por uma educação para todos. A participação dos atores sociais da escola na construção, implementação e avaliação do PPP pode constituir um desses momentos de formação e um caminho de transformar possibilidades em realidade, isto é, o desenvolvimento de pessoas e a transformação do cotidiano da escola (Lima, 2011).

Desse modo, a (re)construção coletiva e participativa do PPP traz uma nova realidade para a escola, visto que é um momento em que juntos discutem e decidem as melhores ações para o processo educativo. Vale salientar que a participação é uma necessidade humana, e, como tal, não pode acontecer de forma mecânica, e sim por meio de diálogo, pensamento crítico e decisão. Assim, como entende Freire (2001), a participação é necessidade da existência do humano que, ao se reconhecer como ser coletivo capaz de se desenvolver em interações com outros seres, tende a colaborar com o seu próprio desenvolvimento e com o dos outros. Frente a isso, o caráter participativo esteve em pauta no estabelecimento das modalidades da EJA e do PROEJA, principalmente quando pensadas em seu contexto político de surgimento, devido à luta por uma educação para todos.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DA EJA E DO PROEJA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Segundo Coelho (2015), o conflito entre os diversos projetos sociais relacionados ao capital e ao trabalho tem sido mais evidente no Brasil desde a campanha eleitoral para a presidência do país em 1994. Tais disputas se refletem, ainda, em planos de desenvolvimento profissional. Para o presente trabalho, importa pensar as relações que se estabelecem entre a educação e esse cenário.

Os projetos de sociedade atrelados ao capitalismo levam em conta a valorização do capital e a produção por meio da força de trabalho. A educação, para esse modelo, se faz enquanto instrumento de formação e capacitação. No entanto, há perspectivas, reforçadas pelas desigualdades sociais e combatidas pelas lutas de classe, que empreendem, na oferta da educação, uma divisão do ensino que só aumenta o afastamento das classes mais populares do acesso ao estudo de qualidade. Relega-se a elas, portanto, uma formação puramente pensada na mão de obra.

Os conflitos em torno do capitalismo e da educação se fazem evidentes nas denúncias do pensamento freireano acerca da concepção bancária de ensino, uma vez que essa “não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária” (Brighente; Mesquida, 2016, p. 161).

Dessa forma, pode-se pensar, no cenário exposto por Coelho (2015), em dois pontos de vista: o do capital e o dos trabalhadores. Enquanto o capital mira no aumento da produtividade da indústria, configurando sujeitos conformados técnica e ético-politicamente, a perspectiva que emerge dos trabalhadores tem como propósito

o aumento da produtividade industrial para a maior qualidade de vida da população em geral, através da elevação do nível educacional de base científica e tecnológica do conjunto da população, diminuição da jornada de trabalho, aumento do tempo livre do trabalhador, garantia de acesso a bens e mercadorias indispensáveis à dignidade da vida humana (Coelho, 2015, p. 88).

A educação, assim, deve ser vista de maneira ampla e não somente pensada para o capital, integrando-se educação básica e formação profissional de maneira consciente e política. No entanto, no decorrer da organização educacional brasileira, houve momentos em que essa dualidade se contrapôs de tal maneira que dificultou essa integração e evidenciou os conflitos existentes.

Segundo Frigotto (1999 *apud* Coelho, 2015, p. 88), nos anos 1990, o confronto se dava entre “um projeto societário que se assenta no ajuste à nova (des)ordem mundial e outro que busca viabilizar uma alternativa autônoma e sustentável de desenvolvimento”. Esse embate fica evidente quando pensado junto aos decretos dessa época expostos por Coelho (2015). Conforme a autora, dois decretos se destacam nesse cenário. Considerando que a LDB (Lei nº 9.394/96) já previa que a “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, art. 39), Coelho expõe que

essas perspectivas para a integração da formação técnico-profissional à formação geral na educação básica foram impedidas de se concretizarem pelo Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais que não somente proibiram a pretendida formação integrada, mas legitimaram formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função de necessidades do mercado (Coelho, 2015, p. 89).

Um outro decreto importante foi o de nº 5.154, que revoga o primeiro. Datado de 2004, o Decreto nº 5.154 precede as diretrizes do MEC para a oferta de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Coelho, 2015). A partir desse cenário, o surgimento e a configuração do PROEJA se dão de forma envolvida com os preceitos da integração, constituindo uma proposta que busca aproximar a formação profissional da educação básica. Isso se confirma, pois o programa pensa

o rompimento com a dualidade estrutural da cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (Brasil, 2007, p. 35).

Diante disso, há aspectos que, para além do debate quanto à integração técnica do ensino, devem ser postos, uma vez que pensar tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a modalidade do PROEJA implica uma reflexão sobre a ausência da escolarização em idade base para parte da população. A construção desses cursos nasce, também, diante do olhar para a desigualdade que perpassa a educação brasileira. Os indicadores do IBGE (2020) apontam, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), uma taxa de analfabetismo estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos) entre pessoas a partir 15 anos

de idade no ano de 2019. Ainda em análise dos dados da PNAD Contínua, é possível perceber que o analfabetismo no Brasil está diretamente relacionado à idade: quanto mais idade o grupo populacional apresenta, maior também é a proporção de analfabetos. Vale ressaltar que dentro desses dados encontram-se pessoas com problemas sociais variados percebidos no país, relacionados a violência, desemprego, problemas de saúde, dificuldades de relacionamento, discriminação racial e algumas outras situações, que impossibilitam de ingressar na escola. Ademais,

é necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra (Freire, 1981, p. 16).

Percebe-se, em consonância aos dados, que esses direitos educacionais, por algum motivo, foram negados a esses indivíduos, sendo alguns impedidos de serem alfabetizados e outros, de não concluírem os estudos no tempo certo. É por conta desse cenário que modalidades de ensino para jovens e adultos se fazem tão necessárias. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas em relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, esta modalidade de ensino segue tendo desafios consideráveis no que tange à respostas mais efetivas às necessidades dos/as estudantes (Tanure *et al*, 2021).

Partindo do contexto da Educação de Jovens e Adultos na Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem sido parceira importante na luta dos desafios desta modalidade, sobretudo no que diz respeito a educação básica; o que levou a abrigar o único mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos do País, o MPEJA.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA é o único programa *stricto sensu* do Brasil sobre o tema. O MPEJA foi criado por meio do Parecer nº 1009, de 11 de outubro de 2013, do Conselho Nacional de Educação – CNE e, desde 2013, vem sendo espaço para o desenvolvimento de pesquisas voltadas às seguintes áreas da Educação, Trabalho e Meio Ambiente (área de concentração 1), Formação de Professores e Políticas Públicas (área de concentração 2) e Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação (área de concentração 3) (Tanure *et al*, 2021, p. 447).

Assim, o mestrado se consolida enquanto *locus* de pesquisa e formação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo propostas de intervenção significativas em vários municípios a partir dos trabalhos de pesquisa/ação dos discentes, que na sua maioria, são

professores/as da Educação Básica, e que atuam na modalidade EJA/PROEJA, como é o caso desta pesquisa.

A EJA é uma dessas modalidades de ensino que tem ligação com a Educação Popular, pois possibilita que milhares de pessoas tenham acesso ao direito à educação. O conceito de educação de jovens e adultos vai se movendo na direção ao de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigência à sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras (Gadotti, 2003).

Os seus sujeitos são muito diversificados: são jovens, adultos e idosos, todos em uma mesma classe, buscando os mesmos objetivos. Por ser uma boa oportunidade, muitas pessoas procuram os espaços da EJA para se matricular e dar início ou seguimento aos estudos. Contudo, apenas a matrícula não garante a eficácia da aprendizagem. Por maior que seja a dedicação e o esforço dos alunos para alcançar seus objetivos, o processo, às vezes, torna-se dificultoso, pois podem ser surpreendidos com algum problema que, de certa forma, acaba interferindo na aprendizagem, impossibilitando a alfabetização e/ou o avanço de nível escolar desses sujeitos e comprometendo, assim, a sua formação.

No Brasil, os direitos educativos das pessoas jovens e adultas estão assegurados desde a Constituição de 1824, que previa “[...] gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos”. Contudo, não eram considerados cidadãos todas as pessoas com renda anual líquida inferior ao valor de 150 alqueires de mandioca, ou seja, toda a população trabalhadora” (Faria, 2008, p. 22). Por esse motivo, é importante que esses indivíduos, que são considerados “fora dos padrões”, recebam uma atenção especial, com oportunidades apropriadas, considerando as suas condições sociais e culturais. Nesse sentido, cabe aos governantes favorecer e estimular o acesso desse público à essa modalidade de ensino e garantir um funcionamento digno, para, então, concretizar os seus objetivos, que são os de inclusão social e melhoria da qualidade de vida social e profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abriga, no seu título V, capítulo II, seção V, denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”, o artigo 37, § 2º, que intensificou o respaldo à educação do trabalhador ao estabelecer que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996, art. 37). Porém, apesar da pertinência do que traz a LDB com relação ao direito do trabalhador, por outro lado, houve falha no sentido de aproximar a EJA do trabalho apenas com sentido mercadológico e não como princípio da dignidade humana. Assim, a EJA foi se construindo com objetivos de qualificar e requalificar mão de obra para atender às exigências do mercado capitalista. Conforme Faria (2008):

O discurso neoliberal expresso nas políticas da EJA no final da década de 90 afirmava que com o avanço tecnológico e a globalização da economia, a modernização dependia da qualificação que fosse capaz de assegurar um desempenho elevado dos membros de qualquer sociedade. Isto significava dizer que, já não bastavam os programas incipientes de alfabetização, exigia-se algo mais, além da capacidade geral e específica preparação subjetiva para perceber as oportunidades e utilizá-las (Faria, 2008, p. 23-24).

Essas propostas e ações eram consideradas desqualificadoras, tidas como noções que apresentavam uma falsa democratização e que, na realidade, discriminavam e negavam o verdadeiro conhecimento, sendo necessária uma intervenção que pressionasse os poderes públicos a interpretar os direitos educativos como direitos universais, indivisíveis e interdependentes. Então, a Educação de pessoas Jovens e Adultas tornou-se uma modalidade da educação básica e, daí por diante, vieram outras conquistas.

Scopel, Oliveira e Ferreira (2013) comentam que, com o objetivo de ampliar os estudos para os jovens e adultos, foi convocada uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Rede Federal para firmar a implantação de uma política pública voltada para os sujeitos da EJA, almejando a formação profissional e a inserção desses indivíduos no mundo do trabalho, uma vez que, além de outros motivos, a necessidade do conhecimento escolar surge em suas vidas na medida que o mercado de trabalho fica mais exigente.

Diante da realidade social e econômica que o mundo oferece, procura-se cada vez mais sujeitos melhor qualificados para o mercado de trabalho. Nesse contexto, foi instituído o PROEJA como inédito viável (Freire, 1987) para atender às demandas de homens e mulheres maiores de idade que não concluíram a Educação Básica. Assim:

[...] produziu-se um novo modelo de escola, formulando novos problemas, novas possibilidades, exigindo novas elaborações teóricas e práticas, gerando um amplo processo de indagação e redefinição do papel da escola na sociedade e, simultaneamente, das próprias práticas pedagógicas (Esteban, 2013, p. 24).

Para adequar a necessidade de formação e qualificação profissional à carência do ensino, é preciso, então, adaptar o ensino à realidade dos sujeitos. Para isso, nas palavras de Freire (2021a, p. 24), ensinar é “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Este, por sua, torna-se uma referência ao pensar a Educação de Jovens e Adultos, pois apresenta a visão de educação pensada de forma diferente, específica para os sujeitos aos quais se destina.

Para a realização concreta e efetiva dessa forma de ensino, faz-se necessário planejar, elaborar e executar um bom Projeto Político Pedagógico (PPP).

É então que o Programa se adequa à necessidade do indivíduo que não pôde concluir o ensino, ofertando a ele a possibilidade de ingressar e/ou dar continuidade aos estudos para completar a educação básica, ao tempo que já garante sua educação profissional. Dessa forma, o PROEJA abre um leque para o indivíduo poder atuar no mundo do trabalho.

Porém, apenas ter um Projeto Político Pedagógico não é o bastante para alcançar os objetivos almejados. Nesse ínterim é de extrema importância adequar o projeto pedagógico às atuais necessidades histórico-sociais e aos sujeitos aos quais se destina. Nesse ponto, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 12, inciso I, prevê que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996, art. 12, inc. I).

Considerando todo esse processo, Moll (2010, p. 19) afirma que o PROEJA tem um enorme desafio epistemológico e de gestão e informa que a construção do Programa nasceu de diálogos fecundos com sujeitos representativos da sociedade civil e com atores sociais da educação profissional e tecnológica brasileira.

Esse movimento possibilitou a construção de propostas curriculares de EJA, para o Ensino Fundamental, na perspectiva de formação inicial e continuada para trabalhadores, e, para o Ensino Médio, a proposta de Educação Profissional Técnica de nível médio, visando à formação integral do sujeito (Scopel; Oliveira; Ferreira, 2013). Com isso, o PROEJA passou a ser executado, obrigatoriamente, na Rede Federal, ou seja, no lugar de excelência na formação profissional do país, o qual passou a manter essa excelência com o grupo de sujeitos formado por jovens e adultos trabalhadores (Machado, 2011 *apud* Scopel; Oliveira; Ferreira, 2013).

Na transição do curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) para o PROEJA no Instituto Federal, a proposta dos cursos foi organizada em dois ciclos: um básico e outro profissional. Aconteceu também nesse processo de transição, os Encontros de Formação Continuada para os professores, os quais suscitaram a necessidade de delinear novos projetos pedagógicos. São as mudanças sociais que interferem no comportamento das pessoas e, conseqüentemente, dos estudantes. Por isso, as mudanças sociais apresentam um impacto direto na educação, que, por sua vez, exerce também um papel de transformação social.

No percurso da busca da realização profissional e pessoal dos jovens e adultos, existem muitos percalços. A situação política, social, econômica e tecnológicas influencia direta e indiretamente na sociedade e na educação. Sendo assim, o ensino precisa compreender as peculiaridades e os conhecimentos necessários para capacitar o aluno e torná-lo agente de transformação social (Santos, 2008). Essa é uma situação que exige pensar em estratégias que

viabilizem a capacitação dos educadores, de atualização curricular, de participação e comprometimento social e econômico da comunidade escolar e Poder Público e, principalmente, da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) eficiente e eficaz que esteja inserido no contexto social, o qual valorize a heterogeneidade e a experiência de vida destes educandos e o contexto sociocultural-econômico do indivíduo, já que este documento é o que indica o rumo das ações educativas.

Para Veiga (2001), o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que precisa ter clareza de suas finalidades e indicar quais percursos propõe seguir no sentido de fazer escola. Assim, os princípios do PPP da escola da EJA e PROEJA devem ser pautados no diálogo com esses sujeitos, o qual possui um modo diferenciado de se relacionar com a escola. Considerando as características da idade que os sujeitos da EJA apresentam, o que leva, muitas vezes, a uma oposição ao modelo de escola oferecido, é fundamental que todos os partícipes do fazer escolar se envolvam no processo de construção e implementação das propostas a que o PPP se propõe, partindo da concepção de mundo e de educação que decidem seguir (Bezerra, 2020).

Nesse sentido, o documento base do PROEJA, lançado no ano de 2007, traz algumas orientações e concepções para o programa. Este, baseia-se no conceito de Ciavatta (2005) para explicar como compreende o currículo:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2005 *apud* Silva, 2011, p. 311).

Esse documento visa a integração teórico-prática dos conteúdos e das metodologias e práticas educativas, considerando o saber e o saber-fazer. Quanto ao currículo, este passou a integrar a formação humanística, o ensino médio e o profissional. Por isso, “é necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, pensando a intervenção pedagógica para esta modalidade, sempre tendo em vista a compreensão/inserção no mundo do trabalho” (Maraschin, 2012, p. 3).

Diante do que traz o documento, fica claro que é necessário a construção de um projeto específico, que valorize e inove o ensino de jovens e adultos, ou seja, um projeto que considere o ensino dos conteúdos, as bagagens escolares, da vida e do trabalho, que os alunos jovens e adultos trazem consigo, somado a isso, essas intervenções metodológicas podem ser pensadas

visando também a inclusão do indivíduo no mercado de trabalho. Por esse viés, o Documento Base do PROEJA diz que:

Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (Brasil, 2007, p. 42-43).

Manter as posturas e concepções citadas acima é primordial, visto que é fundamental conhecer a história de vida e os saberes desses sujeitos, para compreender a realidade da EJA. Considerando que o PPP é o norteador do trabalho desenvolvido e direciona o funcionamento do ensino, faz-se necessário construir o planejamento de forma coletiva, contando com a participação dos envolvidos nesse processo. Dessa forma, o documento pode e deve ser atualizado, por meio de avaliações durante o processo de ensino e conforme as necessidades forem surgindo.

Dessa forma, a (re)elaboração do PPP, deve envolver a participação dos estudantes, já que o objetivo principal da Educação de Jovens e Adultos e do PROEJA é atender aos interesses dos educandos na busca de conhecimentos que os levem a melhorar sua condição de vida. Assim, além de organizar o PPP, as práticas poderão ser desenvolvidas e executadas com maior eficácia, gerando melhores resultados.

A escola é o lugar de realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Por isso, há a necessidade do Projeto Político Pedagógico ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo, mas não se pode esquecer que ele tem algumas regras para sua criação e que essas estão articuladas aos interesses dos órgãos do governo. Veiga (1998) alerta que toda a escola deve conhecer e embasar seu processo de construção na igualdade, qualidade e gestão democrática e que a autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico.

Para além do âmbito da adequação do PPP, o processo de ensino-aprendizagem recai também sobre os profissionais que atuam na EJA/PROEJA. O fato de o profissional não possuir

formação específica para lecionar na Educação de Jovens e Adultos, pode refletir em práticas metodológicas que não condizem com a realidade dos sujeitos da EJA, podendo levá-los ao abandono forçado e à dificuldade de aprendizagem. Por isso, faz-se necessário que o quadro de professores tenha formação adequada para o grupo de sujeitos ao qual se aplica e esteja preparado para melhor orientar os estudantes durante o tempo do Programa.

O professor, desde o processo de licenciatura, tem a oportunidade de refletir e aprender sobre diversas modalidades de ensino, incluindo a EJA. Dessa forma, o profissional que atua na Educação de Jovens e Adultos deve estar preparado para visualizar e compreender o universo do mercado de trabalho, dialogar constantemente com a realidade que o cerca, para assim poder aplicar seus conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos, fazendo intervenções pedagógicas adequadas às realidades dos estudantes, ajudando-os, assim, a garantir a certificação do ensino e qualificação profissional. Dessa maneira, concomitantemente, o profissional estará garantindo ao PROEJA, a efetivação do seu Projeto Político Pedagógico.

Maraschin (2012, p. 8), acredita que “é importante investir em processos formativos contínuos [...] de modo a garantir a efetivação do currículo integrado”. Processos formativos estes que envolvem pesquisas, como pode-se ratificar nas palavras de Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2021a, p. 30-31).

É justamente por receber alunos de diferentes idades que os professores do PROEJA precisam estar preparados para as diferentes realidades, visando a solução de alguns problemas já enfrentados durante o processo e, desse modo, tentar amenizar as desigualdades relacionadas aos seus sujeitos, como aponta do Documento Base do PROEJA: “[...] a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa” (Brasil, 2007, p. 24).

Para isso, faz-se necessário a pesquisa constante e a construção do projeto pedagógico também em conjunto com os envolvidos. Assim, o PPP coerente com as necessidades dos sujeitos pode oferecer uma possibilidade de mudança de vida aos estudantes.

É preciso reconhecer que atuar com as necessidades da EJA e com seus sujeitos traz desafios. Para fazer um bom trabalho e render no âmbito do ensino, é imprescindível

compreender que o profissional precisa constantemente repensar sua prática: “[...] rever e flexibilizar conteúdos, processos avaliativos, metodologias de ensino, realizar diagnóstico do perfil dos alunos [...]” (Prado; Abreu Junior, 2020, p. 9). Pensar em modalidades do ensino como o PROEJA implica em reconhecer que o aprendizado só ocorre se a oferta desse aprendizado fizer sentido, ou seja, se os métodos de ensino para a formação do conhecimento, forem relacionados à realidade dos estudantes.

Nesse ponto, é necessário lembrar que o grupo de sujeitos da EJA e PROEJA é heterogêneo, formado por alunos que não tiveram a oportunidade de prosseguir em seus estudos na faixa etária prevista e que buscam concluí-lo, para assim, conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho ou até mesmo conseguir manter seu emprego. Isso significa dizer que a realidade desses indivíduos é diretamente influenciada por suas vivências, faixa etária, tempo/disponibilidade e ainda, diversos interesses de aprendizagem. Tais considerações reafirmam a importância do ensino pensado a partir da realidade do aluno, com uma abordagem metodológica que estimule o indivíduo e o leve à reflexão e entendimento de conceitos que permeiam sua realidade, permitindo-o ter uma atuação mais crítica acerca do mundo que o cerca. Por isso, o profissional atuante no PROEJA, detém um papel muito relevante, uma responsabilidade de integrar níveis diferentes de conhecimentos, diferentes modalidades e etapas do ensino — do básico à qualificação profissional — para assim, assegurar a proposta do Programa:

a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (Brasil, 2007, p. 48).

Nesse sentido, confirma-se a necessidade de uma formação específica do profissional atuante no PROEJA, bem como é indispensável a continuidade de seus estudos em relação às práticas pedagógicas, que possibilitem ao profissional buscar os aportes necessários para fundamentar seu trabalho e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo os objetivos do Programa e, portanto, criando a possibilidade de transformar a realidade social vivenciada pelos jovens e adultos que ainda não possuem ensino básico e/ou qualificação profissional, ou seja, os indivíduos que são parte do PROEJA.

É importante ressaltar que o PROEJA pensa e se realiza também em formação humana, como citado anteriormente, e não apenas na qualificação profissional técnica, gerando integração dos saberes, conforme marca seu Documento Base:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007, p. 17).

Isso significa que as orientações de ensino-aprendizagem, perpassam principalmente na formação de vida do indivíduo, em relação aos conhecimentos dos próprios direitos, para que o indivíduo possa buscar sua própria melhoria — pessoal e profissional —, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O indivíduo oriundo do PROEJA, também se torna protagonista da mudança da própria realidade, desde o momento em que se decide pela matrícula até após a finalização do curso, já que precisa empregar no cotidiano todo conhecimento construído durante o Programa. Nesse sentido, Machado (2002, p. 51) aponta um dilema que a EJA precisa superar, já que pretende dar garantias de um direito que foi negado a esses alunos, ao tempo em que cria uma grande expectativa em relação às mudanças que o Programa pode oferecer em suas vidas, principalmente na realidade profissional:

Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções, por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela. Por outro lado, há na trajetória histórica da EJA um desvio nos seus objetivos maiores, quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino (Machado, 2002, p. 51).

Esses são alguns desafios enfrentados por programas de Educação de Jovens e Adultos que precisam ser pensados e replanejados. O PROEJA é uma conquista na história da Educação de Jovens e Adultos, se configurando como uma vitória que possibilitou a integração da formação profissional. Porém, é uma conquista que, individualizada, ainda não garante completamente a qualidade de ensino para os jovens e adultos, o que torna necessário uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, para verificar se a proposta social e inclusiva está sendo cumprida como propõe o documento. Por isso, o Projeto Político

Pedagógico do programa deve ser pensado, construído, aplicado, avaliado e reavaliado coletivamente.

Reforça-se então, a necessidade de uma “união de forças” entre contemplados e profissionais atuantes, reuniões periódicas entre professores com a participação dos estudantes, de forma que discutam sobre a educação, partilhem experiências e viabilizem reflexões/problematizações sobre o processo do ensino, buscando soluções para tais necessidades. Promover a participação dos sujeitos contemplados é de extrema importância nesse processo, visto a sua diversidade, e é importante discutir estas atividades em conjunto, possibilitando organizar a vida do educando, ao tempo que oportuniza aos docentes um espaço de encontro e planejamento para melhor conhecer e entender os indivíduos e suas necessidades. Nesse ponto, o profissional pode buscar alternativas para atender as necessidades do trabalho.

Aqui, retoma-se a necessidade de uma dedicação e compromisso do profissional em dar continuidade à sua formação, tanto para suprir possíveis lacunas em sua formação inicial, como para permitir e facilitar o reconhecimento da situação na qual seu público se encontra, verificar os obstáculos enfrentados e assim, acompanhar e mobilizar os alunos para a aprendizagem.

Nas palavras de Mousquer e Maraschin (2013, p. 12), “[...] transformar esses momentos em alternativas criativas é um grande desafio e a pesquisa é um excelente espaço para vivenciar esse aprendizado”. Em se tratando de pesquisa, cabe também aos cursos de Licenciatura privilegiarem em sua grade curricular conhecimentos sobre a aprendizagem do jovem e do adulto, oferecendo uma aproximação com a EJA, tanto por meio de pesquisas, como em atividades de intervenção, o que pode favorecer os dois lados: a pesquisa do docente em formação, ao tempo que prioriza a integração e participação do público do Programa, fazendo com que se cumpra a proposta social e inclusiva.

Portanto, por ser um programa que incorpora a Educação de Jovens e Adultos com a profissionalização, o PROEJA precisa transformar teorias em resultados práticos, nesse sentido, precisa-se visualizar o emprego da aprendizagem, ou seja, identificar se os estudantes conseguem pôr em prática os conhecimentos adquiridos nos anos de estudo. Assim, ratifica-se a avaliação como um processo indispensável para diagnosticar, repensar e reformular a prática de ensino. Isso só se torna possível por meio de pesquisas e da participação coletiva no planejamento e desenvolvimento do PPP, bem como a reavaliação do Programa para se pensar em possíveis adequações ao curso e ao próprio Projeto Político Pedagógico.

Uma formação continuada dos docentes coerente com os princípios do programa, traz a oportunidade de melhor integrar o currículo do PROEJA, possibilita reduzir os índices de infrequência e constrói saberes em conjunto com os envolvidos. Abre espaço, dessa maneira,

para a efetivação do que o documento base traz a respeito do projeto pedagógico integrado do PROEJA:

O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado (Brasil, 2007, p. 55).

Para que se possa fazer um bom trabalho com sujeitos tão diversos, é importante que as atenções não se voltem apenas para os estudantes do Programa, mas também para os professores atuantes, visto que é através da aula bem preparada e bem ministrada, condizente com a realidade desses estudantes, que se torna possível alcançar os objetivos previstos do PROEJA. Para tal, faz-se necessário uma formação profissional específica para atuar com os sujeitos da EJA — o docente precisa ter acesso à formação continuada que ofereça as condições necessárias para que esse profissional melhor desempenhe sua função, com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

É correto afirmar que a construção de saberes parte da observação das necessidades dos sujeitos e da bagagem trazidas por eles. Por isso, um trabalho como o PROEJA implica em compromisso, discussões e reflexões, principalmente no que diz respeito à construção e implementação de um Projeto Político Pedagógico integrado, bem como avaliações, tanto sobre o Programa e quanto sobre o próprio PPP, que possibilitem verificar os avanços e necessidades de adequações. De tal modo, professores e alunos, juntos, tornam-se sujeitos responsáveis pela construção e organização do curso, e assim, pode-se efetivar a proposta da formação humana integral, favorecendo a transformação da realidade desses sujeitos.

## 4 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Pesquisa para constatar, constatando, interverho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2021a, p. 31).

Tomando como base a epígrafe acima, Freire (2021a), a pesquisa ganha uma acepção ampla, pois se organiza a partir de um agrupamento de atividades, almejando conhecer o que ainda não se conhece. Assim, a pesquisa é parte e faz parte do processo de busca de um determinado conhecimento. E nesse sentido, se confirma enquanto um conjunto dinâmico, sistematizado que se delinea através de método próprio e técnicas específicas. Desse modo, nesta seção, serão apresentados os princípios e os pressupostos metodológicos utilizados na pesquisa. A partir dessa intenção, apresentamos aqui, tanto as bases de sustentação metodológicas, como também, a abordagem e perspectiva de pesquisa, *locus* e sujeitos participantes deste estudo.

### 4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista o objeto de estudo deste trabalho, escolhemos a abordagem qualitativa por essa considerar a interpretação dos dados no seu próprio contexto, pois, como afirma Godoy (1995, p. 58):

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Prodanov e Freitas (2013, p. 70), no que se refere à abordagem qualitativa, argumentam que se trata de:

[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente que se constitui numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, como fonte direta dos dados.

Portanto, nesse tipo de investigação, o pesquisador se preocupa, principalmente, com os aspectos e as características da realidade — que, em suma, não podem ser quantificados — de modo a centrar-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Isso demonstra que seu objetivo é, fundamentalmente, apresentar e produzir informações mais aprofundadas e ilustrativas, não se atentando ao tamanho (extensão, quantidade) delas, pois o que se deve considerar é se a pesquisa é capaz de gerar novas informações, novos olhares (Poupart *et al*, 2008).

Com uma abordagem qualitativa, esta investigação, se caracteriza como uma pesquisa participante. Segundo Brandão e Borges (2007, p. 4),

Elas se originam e re-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante.

O termo Pesquisa Participante pode abrigar o plural e o diverso que a compõem, pois permite relacionar a diversidade e a pluralidade dos modos de viver e pensar a alteridade e a autorreflexão na produção do conhecimento sobre a diversidade humana. Posicionar-se em relação a esse campo de diferenças é, por essa razão, participar do interjogo de alteridades e identidades que conformam cada maneira de pesquisar (Schmidt, 2006). Contudo, segundo Demo (1984), ainda não sabemos participar de fato, mas a pesquisa participante ainda tem sido pertinente tal como é, pois tem se apresentado como uma crítica à pesquisa tradicional e como um refazer da ciência que não se atrela totalmente a pressupostos das Ciências Naturais.

O ponto de origem da pesquisa participante necessita estar situado na realidade social, mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais. De acordo com Lüdke e André (2012, p. 29):

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso à gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Essa conformação é reforçada pelo fato do pesquisador, ser também docente do CEEP Semiárido, *locus* da pesquisa, podendo ser considerado um observador participante (Minayo, 2001; Gil, 2010; Marconi; Lakatos, 2010), na medida que, além de interagir e acompanhar as ações praticadas por alguns sujeitos que participam das atividades na instituição na qual atua

como professor, ao mesmo tempo, observa a postura e comportamento de alguns envolvidos na pesquisa. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída (Brandão; Borges, 2007).

Dessa forma, uma atenção especial deve ser sempre dada à dinâmica das relações e dos processos envolvidos na investigação, pois uma dimensão histórica está sempre e inevitavelmente presente. A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico (Brandão; Borges, 2007, p. 54).

Schmidt (2006) pontua que a prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura, com o paradigma positivista, quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro que se aproxima da ideia de comunidades interpretativas.

Partindo de uma noção de alteridade, Brandão (1999) destaca a importância do outro na pesquisa. As relações interpessoais entre pesquisador e pesquisados são, por si, fundamentais em uma pesquisa participativa. Nesse esteio, é essa relação que determina a prática em pesquisa e aponta quais métodos a possibilitarão enquanto tal. Dessa forma, teremos sempre o interesse político do pesquisador.

Para Campos (1984), esse tipo de pesquisa sai ganhando no que toca ao próprio ato de pesquisar, à vivência como pesquisador ao pensar na e pela prática o fazer a pesquisa, mas também ao trabalho realizado, pois a pesquisa participante possibilitou mudanças positivas nos campos de atuação, revelando, por si só, o seu aspecto positivo e político. E, como bem afirma ela, o conhecimento que emana do povo não é dado por si, ele é um processo inerente ao trabalho que se faz coletivamente dentro das mobilizações do/no fazer.

No que se refere às ideias de ação ou intervenção, a pesquisa participante sugere, além da presença do pesquisador como parte do campo investigado, a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente. Ademais,

na pesquisa participante os sujeitos não são vistos como “cobaias” e, ao longo do processo, a comunidade participa, ouve opiniões e expressam as suas. São interlocuções essenciais para a construção da pesquisa e ao final o resultado não é restrito à “comunidade científica” oferecendo aos pesquisados o acesso aos resultados parciais e finais (Boterf, 1999 *apud* Lago, 2015, p. 84-85).

A pesquisa participante, ainda segundo Boterf, possui quatro fases, a ser:

“Primeira fase: A montagem institucional e metodológica da pesquisa participante”; “Segunda fase: o estudo preliminar e provisório da região e da população envolvidas; “Terceira fase: A análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que os seus membros (organizados em grupos de estudos) desejam estudar e resolver; “Quarta fase: A programação e a aplicação de um plano de ação (incluindo atividades educacionais) que contribuam para a solução dos problemas encontrados (Boterf, 1999 *apud* Lago, 2015, p. 87).

Assim, a pesquisa participante, enquanto investigação social, permite amplificar a voz dos sujeitos, pois, uma pesquisa participante se projeta, se realiza e se desdobra através da participação ativa e crescente dos atores.

#### 4.2 O LOCUS: CEEP SEMIÁRIDO

Esta pesquisa foi realizada no CEEP Semiárido<sup>4</sup>, que está localizado na Rua Vanilda Araujo Lima Silva, s./n., no Bairro da Rússia, na cidade de São Domingo (BA).

**Figura 4** — Entrada do CEEP Semiárido.



**Fonte:** Registrado pelo autor.

**Figura 5** — Pátio do CEEP Semiárido.



**Fonte:** Registrado pelo autor.

<sup>4</sup>As informações foram retiradas do PPP do CEEP Semiárido e são oriundas da minha experiência e conhecimento enquanto professor da instituição — da qual também já fui vice-diretor.

A história do CEEP Semiárido poder ser contada a partir da história da primeira escola de São Domingos que foi fundada em 1947, quando ainda era um povoado pertencente ao município de Conceição do Coité (BA). Na época, recebeu o nome de Escola Presidente Getúlio Vargas e passou a funcionar em um salão emprestado pela comunidade. Em 1952, foi construída a sua sede própria com apenas duas salas de aula e ofertava o ensino de 1ª a 4ª série do Fundamental. Com a portaria de criação nº 2.348, Diário Oficial do Estado da Bahia de 12/04/1981, a unidade escolar passou a se chamar Escola Estadual Luiz de Camões. Nessa mesma época, houve uma reforma e ampliação do prédio, que passou a ofertar, também, o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.

Em 2002, a unidade escolar ampliou a sua capacidade de atuação passando a ofertar o Ensino Médio com o Curso de Formação Geral e EJA. Nesse mesmo ano, começou uma grande campanha da comunidade para a construção de outro prédio, uma vez que a estrutura física não mais atendia à demanda de alunos, pois era a única escola que ofertava a modalidade de Ensino Médio do município e recebia os jovens, adultos e idosos provenientes não só da sede, mas de toda a zona rural. Em 2007, a escola ganhou outro endereço com melhores condições físicas e mobiliárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e socioculturais.

Com a forte demanda por cursos profissionalizantes e a meta de ampliação de vagas para a EP no Estado da Bahia, a Portaria nº8677/2009, Diário Oficial do Estado da Bahia de 17/04/2009, transformou o Colégio Estadual Luiz de Camões em CEEP Semiárido. Aos 24 dias do mês de julho, foi entregue oficialmente o CEEP Semiárido à comunidade são dominguense e região com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e ambiental, oferecendo uma integração da EP com o mundo do trabalho e incentivando a inovação e o desenvolvimento científico-tecnológico de uma das regiões mais carentes do país, a região do semiárido.

A implantação do CEEP Semiárido possibilitou, de forma inovadora, a articulação da EP com a Educação Básica com o propósito da formação integral e integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo a um processo permanente do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na perspectiva do exercício pleno da cidadania. O público atendido pelo Centro, por sua vez, pertence a 9 municípios de 2 territórios de identidade, sendo do Território do Sisal — São Domingos, Valente, Retirolândia, Santaluz, Conceição do Coité — e do Território da Bacia do Jacuípe — Gavião, Nova Fátima, Riachão do Jacuípe e São José do Jacuípe.

Nesse contexto, os cursos estão organizados de acordo com as orientações curriculares legais, em conformidade com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que, no Artigo 39, define a EPT, em

cumprimento dos objetivos da educação nacional, e essa deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos de EP, por serem uma proposta nova, quando surgiram, foram vistos com desconfiança por parte dos jovens advindos do Ensino Fundamental II que iriam ingressar no Ensino Médio Integrado, bem como por seus pais. Já a Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (Prosub), curso pós-médio, foi abraçado por aqueles que viram uma nova chance de aperfeiçoarem seus conhecimentos e adquirirem uma nova perspectiva profissional. Hoje, após a sedimentação e maior entendimento da proposta dos cursos profissionalizantes, o CEEP Semiárido tem conseguido destacar-se como um Centro de referência em Educação Profissional e vem, com sucesso, ganhando espaço na mentalidade dos adolescentes, jovens, adultos e idosos que objetivam melhorar sua formação e adentrar no mundo do trabalho.

No ano de 2022, o CEEP Semiárido possuía, um total de 503 estudantes, sendo que, desses, 83 eram da Educação de Jovens e Adultos, dos quais, por sua vez, 60 eram estudantes que pertenciam à modalidade de PROEJA e os outros 23, aos Eixos VI e VII. A EJA/PROEJA só está disponível no turno noturno na Unidade Escolar para os estudantes com idade a partir dos 18 anos, conforme legislação vigente. A Unidade Escolar oferece, além dos cursos profissionalizantes, o Tempo Formativo III, correspondente ao Ensino Médio, Eixo VI, com maior abordagem na área de Linguagens e Ciências Humanas, e Eixo VII que, por sua vez, possui maior abordagem em Ciências da Natureza e Exatas.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa quatro (4) gestores/as, sendo um (1) diretor, dois (2) vice-diretores e uma (1) coordenadora pedagógica — optou-se por convidar todos os gestores da instituição, pois, na estrutura administrativa do CEEP Semiárido, cada profissional fica responsável por fazer a gestão de um setor específico, a citar: gestão de recursos financeiros, gestão administrativa de pessoal, gestão de estágios (mundo do trabalho) e gestão pedagógica. Entende-se que, por gerirem aspectos diversos da estrutura organizacional, as contribuições de todos são importantes para o intento da pesquisa; cinco (5) professores/as que lecionam nas turmas de PROEJA — o critério de escolha se deu a partir da disponibilidade para participar das círculos de cultura nas terças-feiras à noite (dia da semana escolhido para realização dos círculos de cultura), objetivando não atrapalhar a dinâmica de aulas da escola; cinco (5) alunos/as – escolheu-se os estudantes para participar da pesquisa a partir do critério de líderes e vice-líderes de turma. Usando esse critério, os estudantes ficaram representados por 1 líder e

1 vice-líder da turma de do Curso Técnico em Alimentos – PROEJA (V Semestre), 1 líder e 1 vice-líder da turma de do Curso Técnico em Administração – PROEJA (II Semestre) e por 1 líder da turma de do Curso Técnico em Recursos Humanos – PROEJA (III Semestre). Vale ressaltar que o vice-líder da turma de Recurso Humanos desistiu do curso e até a data de realização dos círculos de cultura, não havia sido eleito um novo vice-líder; três (3) funcionários/as foram convidados — funcionários pertencentes ao turno noturno, pois é o turno de funcionamento das turmas do PROEJA, e que tinham a terça-feira à noite, como turno de folga, fato que não interferia na dinâmica de funcionamento da escola; três (3) pessoas da comunidade que mantem relação com a escola e/ou com a EJA/PROEJA no Território do Sisal. Assim, convidou-se 1 pessoa que faz parte do Fórum da EJA do Território do Sisal, 1 Coordenadora da EJA integrante da Secretaria de Educação do município de São Domingos e 1 professora residente no campo, que integrou o corpo docente da turma do PROJovem Campo no município citado.

É importante explicar que a escolha da quantidade de participantes (20 participantes) foi feita levando em consideração a possibilidade de realizar círculos de cultura dinâmicos, reflexivos e com possibilidade de (re)participação efetiva de todos, tendo em vista o tempo estabelecido para cada momento (2 horas).

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No intuito de alcançar os objetivos propostos, o presente estudo teve o seguinte formato:

- a) Análise documental do PPP do CEEP Semiárido;
- b) Aplicação de questionários aos estudantes da EJA/PROEJA;
- e c) Desenvolvimento de Círculos de Cultura com a comunidade do CEEP Semiárido.

##### 4.4.1 Análise documental do PPP do CEEP Semiárido

A Análise Documental legitima-se como a primeira etapa deste trabalho e foi realizada levando em consideração um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é analisar o Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido em relação ao tratamento dado a EJA/PROEJA. Essa análise pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito. Nesse sentido, busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. Conforme Lüdke e André (2012), essa técnica aborda

qualitativamente os dados, acrescentando-se de outros métodos ou desvelando novos aspectos do que se aborda.

Para este trabalho, foi utilizado um roteiro para orientar a leitura, a observação e a análise do documento intitulado PPP — Projeto Político Pedagógico. O roteiro (APÊNDICE A) não pretende simplesmente ser um recurso de identificação das partes constantes no documento, mas sim um elemento orientador de análise, com perguntas norteadoras que possam ou não ser respondidas, promovendo uma reflexão na produção do conhecimento, como objetiva esta pesquisa.

As perguntas foram elaboradas a partir da leitura da obra *Planejamento Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*, de autoria do estudioso Celso dos Santos Vasconcellos. Para o referido autor (Vasconcellos, 2014), o PPP é composto por três grandes partes, que são: o Marco Referencial, que, por sua vez é constituído dos marcos Situacional, Doutrinal (ou filosófico) e Operativo; o Diagnóstico e, por fim, a Programação. Essa divisão, já discutida neste trabalho (ver Seção 3.1), dá conta de abarcar as diferentes dimensões que o PPP comporta, perpassando o caráter político, ideológico e de opção coletiva no Marco Referencial Situacional; a intencionalidade, o horizonte maior e a realidade global desejada no Marco Referencial Doutrinal (ou filosófico); as condições objetivas de trabalho e o relacionamento da escola com a comunidade no Marco Operativo. As outras duas partes, o Diagnóstico e a Programação, dão conta, por fim, respectivamente, da identificação dos atos e situações que mostram se a escola está bem ou mal e da proposta de ação para dar conta das necessidades apresentadas pelo Diagnóstico.

Após a leitura cuidadosa do documento (PPP) e a análise, foram reunidos elementos para problematizar o texto, tais como: quadro teórico no qual se apoia; contexto sociohistórico de produção do documento — entendido aqui como uma dimensão espaço-temporal — e sujeitos envolvidos. Contudo, “as descobertas e as surpresas que o [o pesquisador] aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento” (Cellard, 2001, p. 303) — algo já esperado no campo da Educação. Com o trabalho de análise minucioso acerca das ideias e do tratamento dado à EJA e ao PROEJA no PPP do CEEP Semiárido, pretendeu-se trazer à baila qual o nível do tratamento e da importância desse programa nesse documento.

Desse modo, nesta etapa, também foram utilizados dados coletados a partir da observação direta, a qual, para Prodanov e Freitas (2013), se refere à observação direta intensiva do pesquisador no seu dia a dia como profissional pertencente ao quadro docente do CEEP Semiárido e, portanto, participante da pesquisa. As informações oriundas dessa observação são

importantes, pois, como afirmam Lüdke e André (2012), elas são “o principal instrumento de investigação, pois o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante” (Lüdke; André, 2012, p. 26), principalmente considerando a atuação profissional do pesquisador no *locus*. Com isso, a Análise Documental aliou uma leitura do documento do PPP pautada em critérios metodológicos que uniram a utilização do roteiro aos conhecimentos obtidos pelas observações diretas, produzindo uma análise crítica do texto.

#### 4.4.2 Aplicação de questionário aos estudantes da EJA/PROEJA

Nesta etapa, foi aplicado um questionário misto com questões abertas e fechadas (APÊNDICE B), direcionadas aos estudantes das modalidades EJA e PROEJA. Aquelas primeiras permitem qualquer tipo de resposta, com as próprias palavras do sujeito que responde, podendo coletar fatos, intenções e/ou opiniões; enquanto as últimas oferecem algum tipo de alternativa ao respondente.

Nos termos de Prodanov e Freitas (2013), os questionários podem ser enquadrados na observação direta extensiva, pois se ajustam a um objeto preestabelecido na pesquisa e são devidamente planejados, servindo de registro sistemático de informações. Gil (1999, p. 128) identifica o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Assim, o questionário foi aplicado, neste trabalho, somente ao grupo composto por estudantes (cerca de 60 questionários), sendo disponibilizado de forma impressa. Vale salientar que o pesquisador estabeleceu uma data limite para o recebimento das respostas e, portanto, trabalhou com a quantidade de questionários devolvidos.

Os objetivos do questionário foram: identificar o que os estudantes conhecem sobre EJA, PROEJA e PPP e analisar o interesse deles na participação da elaboração do documento. Portanto, a aplicação do questionário se configurou enquanto uma etapa de coleta de dados importante para o trabalho, visto que levou à identificação das opiniões, vivências e sugestões dos sujeitos da EJA/PROEJA, aspecto que se legitima enquanto uma ação de escuta e participação.

#### 4.4.3 Desenvolvimento de Círculos de Cultura

Como etapa e ação de pesquisa mais significativos, foram realizados os Círculos de Cultura, os quais favoreceram a participação da comunidade escolar e local nas discussões e se revelaram, no decorrer do trabalho, enquanto um meio de diálogo para a (re)configuração do PPP, constituindo-se como uma proposta pedagógica, democrática e libertadora. Os Círculos de Cultura foram idealizados por Paulo Freire (1967) em lugar da escola, devido à passividade apresentada por esse último conceito. Contudo, neste trabalho, os Círculos de Cultura foram mobilizados enquanto um procedimento teórico-metodológico que se diferenciou da concepção de Freire (1967), uma vez que não se deram em lugar da escola, mas, sim, como um processo-produto que propôs a formação para a (re)construção do PPP, unindo pesquisa, formação e intervenção. Essa formação se fez necessária para a (re)configuração do PPP a partir do diálogo horizontal da comunidade escolar e local do CEEP Semiárido que têm relação com a EJA/PROEJA, característica presente nos Círculos de Cultura freirianos, os quais permitem que educador e educando sejam postos em uma relação de horizontalidade, pois valoriza a cultura de ambos, assim como a oralidade e o caráter humanístico.

Segundo Freire (2021b, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Através dos Círculos de Cultura, procura-se debater assuntos temáticos de interesse do grupo. Tal prática foi concebida na década de 1960, com grupos de trabalhadores populares sob a coordenação de um educador, se constituindo como práxis pedagógica que permite a emancipação de homens e mulheres, uma vez que possibilita a tomada de consciência do educando, por meio do diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas.

O Círculo de Cultura caracteriza-se como *locus* privilegiado de comunicação-discussão sustentadas no diálogo, nas vivências dos atores-sujeitos, na produção teórica da educação e na escuta. Assim, um Círculo de Cultura é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico, pois se caracteriza pelo diálogo, pela participação e pelo respeito ao outro e ao trabalho em grupo, uma vez que sua dinâmica é contínua. Portanto, os Círculos de Cultura são espaços no qual se ensina e se aprende. Ele se materializa na medida em que rompe com a transmissão fria de conteúdos específicos, visto que inaugura uma nova forma de construção do conhecimento de forma coletiva, através das experiências vividas. Os Círculos de Cultura possuem características estratégicas de ação política libertadora que favorecem a emancipação humana colocando os sujeitos no centro produtor de conhecimento. São os próprios sujeitos que expressam percepções, conceitos e opiniões, descobrindo-se como construtores de sua

própria história. Além disso, esse método coloca os sujeitos em constante ação-reflexão-ação, a partir da coletividade, a ponto de conhecer e transformar a sua realidade. Não há professores nos Círculos de Cultura, mas sim um coordenador — neste caso, o pesquisador — das discussões. Esse, por sua vez, precisa se posicionar de maneira cuidadosa para não centralizar a fala, e sim permitir condições favoráveis, a fim de promover o bom desempenho do grupo, reduzindo sua intervenção (Freire, 2021b). O coordenador tem o papel de mediador, pois orienta a equipe, tendo como estratégia de incentivo o diálogo e a moral como parâmetros. Portanto, o Círculo de Cultura é uma ação ética e política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, sustentado a partir das negociações do grupo.

O Círculo de Cultura quebra a lógica tradicional de produção do conhecimento permitindo inovações:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1967, p. 102-103).

Nesse sentido, entendemos que o Círculo de Cultura se constitui enquanto um instrumento viável e indispensável para contribuir no processo coletivo que permita encaminhamentos de (re)configuração do PPP do CEEP Semiárido. Na medida em que a comunidade escolar, a partir da representatividade de seus segmentos, consegue estabelecer o diálogo e a reflexão, possibilita, através de ações concretas definidas pelo grupo, ressignificar seu Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a utilização dos Círculos de Cultura como processo-produto se confirmou como caminho metodológico viável para atingir o objetivo de promover ações de diálogo e de participação, necessárias para (re)configurar o PPP.

Levando em conta, então, esse caráter dos Círculos de Cultura, o presente trabalho promoveu tais momentos, que aconteceram no auditório do CEEP Semiárido em duas terças-feiras, com a participação de estudantes (líderes das turmas de EJA/PROEJA), professores da EJA/PROEJA, gestores (inclui coordenadora), funcionários (participantes do Colegiado Escolar) e representantes da comunidade.

O primeiro Círculo de Cultura trouxe a temática: Discutindo a Educação de Jovens e Adultos e objetivou conhecer as ideias e concepções dos participantes sobre EJA/PROEJA e como essas modalidades acontecem na escola; bem como apontar possíveis encaminhamentos que podem orientar a revisão e/ou (re)elaboração do PPP de maneira que contemple a EJA/PROEJA.

O pesquisador/coordenador, no momento inicial, realizou uma dinâmica de sensibilização com um novelo de sisal para impulsionar o diálogo acerca da concepção de EJA/PROEJA e da escola dessas modalidades que temos e que desejamos no/para o CEEP. No Círculo, os participantes responderam as seguintes perguntas: Na sua concepção, o que é a EJA e o que é o PROEJA? Qual a escola que temos e qual a escola que desejamos em relação a EJA/PROEJA? A escola está vinculada a realidade dos sujeitos da EJA?

No segundo momento do primeiro Círculo, utilizou-se, como suporte para desenvolver o diálogo, recortes do longa-metragem *Nunca me sonharam* de Cacau Rhoden. O pesquisador selecionou esse documentário por entender que a discussão desenvolvida na película, além de refletir as juventudes, traça um panorama do ensino médio nas escolas públicas do Brasil sob diferentes pontos de vista, mas, principalmente, a partir dos estudantes, muito deles marcados por trajetórias de exclusão social e de negação dos direitos, como já pontuado por Arroyo (2011). O longa-metragem traz depoimentos de jovens e revela os sonhos, as angústias sobre o futuro, os desafios e as motivações das diversas juventudes brasileiras. Três perguntas disparadoras proporcionaram que os participantes dialogassem no Círculos. A primeira foi a seguinte: A gestão da EJA/PROEJA no CEEP contempla os anseios dos estudantes? Justifique. A segunda pergunta questionou: Como acontece o planejamento pedagógico da EJA/PROEJA no CEEP Semiárido? Já a terceira permitiu que os participantes dialogassem a partir da indagação: Como desejamos o processo de planejamento para a Modalidade de EJA/PROEJA? Nessa parte, o pesquisador objetivou abordar questões relacionadas tanto à gestão da EJA/PROEJA quanto à dimensão pedagógica do *locus* pesquisado.

O segundo Círculo de Cultura trouxe a temática: Discutindo o Projeto Político Pedagógico. Os objetivos desse Círculo foram promover a participação do grupo para a (re)elaboração do PPP do CEEP Semiárido e compreender o que os participantes julgam necessário considerar na elaboração do PPP, de modo que o documento contemple a modalidade EJA/PROEJA, garantindo a qualidade do ensino.

O momento foi iniciado pelo pesquisador/coordenador, que rememorou o primeiro Círculo de Cultura e comunicou que o tema do segundo Círculo de Cultura versava sobre Projeto Político Pedagógico. O coordenador passou a discutir a temática 1, sabendo que,

possivelmente, estudantes, membros da comunidade e funcionários não tinham conhecimento sobre o que é o PPP.

Para a sensibilização do encontro, o pesquisador/coordenador utilizou o poema *Tecendo a manhã* de João Cabral de Melo Neto e comentou o sentido do uso do poema, relacionando-o com a importância da participação de cada segmento da escola para a construção de uma instituição cada vez melhor.

A questão disparadora inicial, utilizada para proporcionar o diálogo no encontro, foi a seguinte: O que é Projeto Político Pedagógico? Essa pergunta foi importante para identificar os participantes que tinham conhecimento, mesmo que superficial, sobre PPP.

A segunda pergunta disparadora foi: O que é preciso elencar de encaminhamentos que são necessários conter no PPP do CEEP Semiárido para contemplar a EJA/PROEJA? Para responder essa pergunta, o pesquisador/coordenador do Círculo sugeriu a formação de grupos, os quais foram constituídos por um professor e um gestor (inclui coordenadora), estudantes, membros da comunidade e funcionários da escola. Como os participantes deste Círculo somaram 20 pessoas, foram formados 4 grupos com 5 participantes cada. Para a realização desse momento, o pesquisador/coordenador organizou o auditório de maneira que possibilitou aos participantes a movimentação no espaço, uma vez que foram expostos, em cartazes informativos, os elementos básicos do PPP (Marco Referencial, Diagnóstico e Programação), como orientações que favoreceram a dinâmica o trabalho. Cada grupo recebeu um quadro que discutia esses elementos do PPP, a fim de que fosse preenchido com sugestões consideradas importantes pelo grupo e que, ao serem elencadas, se concretizassem como possíveis encaminhamentos a serem usados na (re)elaboração do PPP da escola, de maneira a contemplar a EJA/PROEJA no referido documento. Após a realização desse momento em grupo, o pesquisador/coordenador solicitou que os participantes retornassem à formação no grande círculo e promoveu o diálogo a partir da leitura das sugestões, dispostas nos quadros.

Portanto, é fundamental frisar que os Círculos de Cultura realizados na escola se confirmaram enquanto ação de pesquisa primordial para fazer ecoar as vozes dos estudantes e de toda a comunidade escolar. Os Círculos de Cultura fizeram do ambiente da escola um espaço permanente de participação coletiva, gerando dados que foram importantes para o resultado da pesquisa e, conseqüentemente, para refletir e contribuir nas ações de (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido.

## 5 OS RESULTADOS SOB ANÁLISE: OS FIOS DE SISAL QUE CONSTROEM A TRAMA DO DIÁLOGO E DA PARTICIPAÇÃO

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos [...]  
 (Melo Neto, 2008, p. 219).

Este poema de João Cabral de Melo Neto, analisado sob a ótica deste trabalho, nos faz refletir sobre a importância da coletividade na construção da pesquisa e nos encaminhamentos que se fizeram necessários para delinear os seus resultados. Ele se confirma também, como um convite para uma reflexão crítica a cerca de todo o processo de investigação, até a produção dos dados da pesquisa, trazidos à baila por meio da análise documental, do questionário aplicado e dos círculos de cultura.

Assim, nesta seção, o objetivo é fazer uma apresentação e discussão dos resultados possíveis, evidenciados pela pesquisa, a partir dos dispositivos usados e que se legitimaram como mecanismos importantes, tanto para análise do PPP, quanto para que os participantes da pesquisa trouxessem as narrativas inerentes ao seu lugar de fala.

É importante demarcar que a análise documental do PPP foi o primeiro passo da pesquisa. Nessa etapa foi possível que o pesquisador conhecesse e levantasse os dados do documento e construísse os passos seguintes a citar: elaboração e aplicação dos questionários aos estudantes e realização dos círculos de cultura. Os questionários foram respondidos pelos estudantes integrantes dos cursos do PROEJA do CEEP Semiárido que não participaram dos círculos de cultura.

Portanto, optamos por organizar a presente seção, dividindo-a em três subseções reflexivas: a primeira consta da análise documental do PPP do CEEP Semiárido e segue o que está disposto no Apêndice A, intitulado Questões para análise do PPP do CEEP Semiárido; na segunda seção, serão postos os dados extraídos dos questionários respondidos pelos alunos do PROEJA e que objetivaram investigar concepções sobre EJA/PROEJA, como essa modalidade acontece na escola e o que julgam necessário considerar na elaboração do PPP, de forma a garantir a qualidade da educação de jovens e adultos; já a terceira sessão tratará dos dados

produzidos nos Círculos de Cultura, sendo um momento singular da pesquisa, pois se entende que, ao possibilitar o encontro dos segmentos da comunidade escolar num espaço horizontalizado de diálogo, promove-se formação continuada e, ao mesmo tempo, produz-se reflexões importantes que permitem repensar a unidade escolar como um lugar privilegiado de exercício da cidadania e indispensável para a construção coletiva dos elementos que a sustenta.

### 5.1 O PPP DO CEEP SEMIÁRIDO: DAS AUSÊNCIAS PERCEBIDAS

O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para nortear as ações administrativas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito das instituições educacionais, buscando, assim, a melhoria da qualidade do ensino e criando, também, oportunidades propícias de discussões no sentido de construir a identidade e a autonomia da escola. A sua elaboração se constitui em um ato de planejamento, político e pedagógico, que deve acontecer de forma participativa, retratando o modelo de sociedade que a escola quer construir. Vale ressaltar que o PPP pode ser rediscutido e reconfigurado sempre que necessário, como um instrumento ativo e coerente com a realidade local. Segundo Veiga (2004, p. 78):

O Projeto Político Pedagógico não é um documento acabado, mas um movimento participativo em contínua transformação; um movimento processual de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, contra a dependência e os efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

O PPP tem sido um documento muito pesquisado e estudá-lo é pensar e conhecer como a escola é organizada. No que se refere à organização escolar, Lima (2001) relaciona quatro modelos de organização, sendo eles: modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/burocrático e o modelo anárquico. A escola como organização, segundo Lima (2001), torna-se burocrática pela rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas.

Embora o PPP siga os passos de um modelo burocrático, ou seja, apresenta um processo definido de ações como: identifica o problema, diagnostica, decide, implementa e avalia (Lima, 2001), é importante que este documento não seja visto como parte burocrática da escola, e sim como um instrumento de acompanhamento do processo burocrático, visando a melhoria e o aperfeiçoamento das metas, do funcionamento da instituição, da visão, dos objetivos, das metodologias, entre outros assuntos relevantes para a comunidade escolar.

Por falar de Projeto Político Pedagógico, remeto-me a uma citação de Freire (2000) que mostra o quão é importante ter um planejamento das ações escolares voltada para a realidade:

não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000, p. 31).

É com a visão de uma educação libertadora que se analisa o PPP do CEEP. Nesse sentido, o documento está estruturado da seguinte forma: Na primeira parte aparece a apresentação e organização institucional com definição dos aspectos históricos, justificativa, caracterização da oferta e descrição dos objetivos, missão, visão e os valores. Na segunda parte, expõe, as fundamentações legais, teóricas e filosóficas, as suas atribuições, a avaliação e questões relacionadas ao estágio supervisionado, seguida dos anexos.

Ao tratar da oferta, o documento explicita que o CEEP Semiárido oferece a modalidade de Ensino Médio Integrado, cursos Subsequentes (pós-médio) e PROEJA (regularização de fluxo escolar do Ensino Médio/Profissionalizante). Vale ressaltar que o PPP que atualmente norteia o trabalho do CEEP teve sua última atualização no ano de 2013.

O PPP desse CEEP aponta, ainda, que a sua elaboração deve ser realizada de forma coletiva e colaborativa, incluindo todos os agentes da comunidade escolar e, também, pais e professores. Nesse esteio, o PPP do CEEP Semiárido, para ser construído, passou por diferentes e importantes etapas, a saber: avaliação interna feita com a Comunidade Escolar; discussões e elaborações parciais feitas com os educadores; registros de impressões apontadas pelo Colegiado Escolar e produção científica desenvolvida pelos gestores em cursos específicos promovidos pela SEC – BA (Bahia, 2013, p. 5). Apesar disso, não há evidências no texto que demonstrem como ocorreu cada uma dessas etapas e de que forma aconteceu a participação dos segmentos da escola, principalmente dos estudantes.

A instituição definiu, em seu Projeto Político Pedagógico,

a missão de promover uma educação profissional pública, gratuita e de qualidade, visando contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, bem como, a interação com a educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo a inovação e desenvolvimento científico-tecnológico da região do semiárido (PPP, 2013, p. 30).

Ao analisar a missão no documento do PPP da referida instituição, percebe-se que a missão exposta não contempla os diferentes contextos em que vivem os sujeitos que compõem

as classes de PROEJA pois, deve-se atender as suas demandas, oferecendo-lhes subsídios para seu desenvolvimento através de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade em toda sua dimensão, uma vez que, para Freire (2001), a construção do Projeto Político Pedagógico deve se dar de forma participativa, em que seus protagonistas tenham vez e voz.

O Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido apresenta como visão de futuro ser uma instituição reconhecida pela qualidade da Educação Profissional que pretende oferecer, pelas ações, inovações e atividades que desenvolve e pelo atendimento que proporciona a toda comunidade de abrangência, alicerçada pelos princípios éticos, morais, de justiça, e da igualdade e pelo respeito aos direitos e deveres de seu público. Nesse cenário, o CEEP busca ser uma instituição reconhecida pela qualidade da Educação Profissional. Assim, para compreendermos como se apresentam tais aspectos no PPP do CEEP, analisaremos inicialmente o marco situacional.

Observando o contexto em que a instituição está inserida, o PPP descreve os dados estatísticos do semiárido baiano e sua abrangência regional, apresenta as características sociais, políticas e econômicas do município de São Domingos, bem como das cidades que fazem parte do território do sisal, estabelecendo as modalidades, eixos e cursos ofertados, bem como a estrutura pedagógica e administrativa do CEEP.

No que se refere ao perfil da população atendida, constatou-se que o público atendido pelo Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido pertence a municípios de dois territórios de identidade, sendo o Território do Sisal e o território Bacia do Jacuípe. Cerca de 70% vem da zona rural desses municípios estão entre as classes média e baixa, o que se acredita que sejam filhos de agricultores, assalariados e pequenos produtores rurais. Segundo Bahia (2013, p. 16), essa parceria fortalece tanto a promoção de educação profissional, como facilita o acesso à escola para as pessoas que não viam antes possibilidade de a ela chegarem. Porém, é preciso considerar que o CEEP atende também alunos da zona urbana, sendo necessário possuir uma proposta curricular que contemple os saberes urbanos e rurais.

O CEEP é considerado referência em Educação Profissional por ofertar cursos profissionalizantes para adolescentes e jovens que objetivam melhorar sua formação e adentrar no mundo do trabalho. Entretanto, o seu atual PPP apresenta um modelo educativo diferente da realidade atual da EJA, uma vez que, partindo de uma contextualização sobre o CEEP, nos damos conta que, na maioria das vezes, a escola não está preparada para as demandas que surgem na atualidade da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque os modelos de avaliação, disciplina, conteúdos e matriz curricular estão voltados para o tradicionalismo, o que não favorece aos alunos a reflexão sobre sua condição de sujeitos ativos e participativos no processo

como um todo. Nesse cenário, então, acontecem muitos casos de negação da Educação de Jovens e Adultos.

Há nove anos, o PPP do CEEP não passou por reformulações o que evidencia a necessidade de se rever as propostas do documento a partir do levantamento da questão: o modelo ainda utilizado pela instituição é o ideal para receber, trabalhar e formar os estudantes, dando-lhes a oportunidade de serem alunos críticos e participativos, considerando o mundo atual? Sabe-se que, durante esse período de desatualização do PPP, aconteceram muitas transformações sociais, econômicas e políticas, tornando necessário se fazer uma atualização do documento, visto que os sujeitos demandam interação com tudo o que vem acontecendo no mundo, ou seja, é preciso um PPP que acompanhe o desenvolvimento social, político e econômico, para que a escola não seja apenas uma transmissora de conteúdos, tampouco uma máquina de formar trabalhadores.

É preciso entender, também, que o homem na condição de sujeito, aprende cada dia mais sobre o mundo, podendo interagir e situa-se nele, mas, para isso, é preciso que a escola acompanhe as mudanças sociais e adeque-se às novas metodologias e tecnologias para que venham a somar com as práticas existentes, para que o aluno ultrapasse a situação de sujeito receptivo e passivo, para que seja o construtor do seu próprio processo formativo. Freire, educador comprometido com a educação libertadora, alerta que necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Desse modo, “a escola, para Freire, não pode somente falar, é preciso abrir espaço para o ouvir, afinal, o diálogo é essencial nas instituições e faz toda diferença, dos seres que se propõe mudar a prática, rever posições, recriar espaços e promover desenvolvimentos” (Lima, 2011, p. 25-26).

O PPP deve ser construído coletivamente, amplificando a vez e a voz dos envolvidos no processo educativo e permitindo que todos participem da construção de uma escola melhor. Essa participação possibilita que a escola trilhe por caminhos mais solidários e respeitosos, tornando os sujeitos ativos e participativos, fazendo parte de um espaço onde todos falam e ouvem. De acordo com Freire (2001), quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, mais alcançará o seu desenvolvimento. No entanto, a construção e efetivação do PPP não é tarefa fácil.

O PPP do CEEP trata superficialmente de PROEJA e das modalidades de ensino, seu foco principal é a implantação do CEEP no município de São Domingos, Bahia, a apresentação dos eixos e dos cursos ofertados, e como se dá o acesso ao ensino da instituição. Em nenhum momento no documento do PPP do CEEP aparece escrito a discussão, a concepção a acerca do

conceito de PROEJA. Para Moll (2010), o PROEJA se trata de uma ação formativa para o ensino profissional, que busca atender a demanda de jovens e adultos que procuram obter uma qualificação profissional técnica. Esta é uma modalidade de ensino que tem ligação direta com o Ensino Médio para ajudar aqueles que deixaram de estudar por algum motivo, a se capacitar para inserir-se no mercado de trabalho.

Considerando que a EJA, a Educação Profissional e a Educação Básica estão interligadas no contexto do PROEJA, é preciso entender que “aproximá-las significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo” (Moll, 2010, p. 134). No entanto, o Projeto Político Pedagógico permite viabilizar projetos voltados à diversidade cultural e modos de vidas dos jovens e adultos, de forma a respeitar as suas peculiaridades, no que se refere ao processo de aprendizagem, considerando as concepções de educação inclusiva e de igualdade.

Analisando o marco referencial do PPP, nota-se que o mesmo apresenta a concepção de Educação Profissional, a qual, segundo o PPP, nasce da confluência de dois direitos humanos legitimados pela Constituição: Educação e Trabalho, ao tempo em que propõe a superação do caráter instrumental e tecnicista anteriormente praticados nos cursos técnicos, bem como a formação somente propedêutica, por meio de conteúdos vinculados a uma formação técnica integrada, permitindo falar de uma qualificação social e profissional vinculada ao desenvolvimento econômico e social sustentável. Contudo, o documento não apresenta uma concepção de Educação de Jovens e Adultos.

Várias são as concepções que giram em torno da EJA. Sob o olhar de Freire a alfabetização de adultos é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (Freire, 1981, p. 13). Sendo assim, a concepção é de uma alfabetização democrática que oportunize a reflexão sobre o mundo, a posição e lugar do homem na sociedade, sobre a vida e sua realidade. O educador defende uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutem o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 2021b, p. 120). Freire tem a cultura como um conceito essencial para introduzir uma concepção de educação — e é essa a concepção que melhor cabe na EJA, pois cada um deve escrever sua própria história.

Nesse contexto, a concepção de educação de Freire, contempla uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática e libertadora contra o princípio de uma educação bancária, uma educação contra um tipo de educação que domesticava a educação, onde o homem não tinha sua liberdade de conhecer, de levar sua realidade vivida ao conhecimento (Freire, 2021b).

Não obstante, sabe-se que mudar a prática educativa não é uma tarefa fácil, implica alterar concepções construídas ao longo de uma caminhada de trabalho e formação profissional. É nos permitindo a mudança que saberemos quais são nossas fragilidades e assim construirmos novas trilhas. Para que a mudança de fato aconteça o CEEP, deve-se seguir outra lógica de planejamento e de participação, pois temos implantado na sociedade a ideia paternalista e centralizada das ações. Acredita-se no planejamento diferente, participativo e envolvente, mas é preciso mudar posturas e concepções para construir a autonomia da escola e fortalecer o princípio da democracia. Portanto, o PPP da EJA pode adotar uma concepção que seja capaz de mudar significativamente a vida dos sujeitos, dando-lhes oportunidade de participar de uma sociedade justa, igualitária e sobretudo democrática.

No PPP, não fica evidenciado como é prevista a formação do homem/mulher/pessoa humana a partir de uma Educação de Jovens e Adultos. É relatado apenas que o CEEP defende a igualdade de direitos educação historicamente necessária a todos os indivíduos, contribuindo para reconduzir a sociedade à vivência da solidariedade, uma vez que todos os seres humanos têm direitos e deveres iguais (Bahia, 2013, p. 20-21).

Por se tratar de um documento importante e voltado para a Educação de Jovens e Adultos, faz-se possível que o PPP aborde os fundamentos do perfil dos sujeitos da EJA, bem como sua formação educativa no contexto em que os envolve. Pode-se, ainda, esclarecer como o currículo está contextualizado com a realidade desses sujeitos. Considerando as experiências de formação vividas pelos sujeitos da EJA, ressalta-se a possibilidade de se ter registrado no PPP o que será ofertado pela instituição para a formação do homem/mulher/pessoa, visto que é um desafio para a escola pública, no sentido de garantir a qualidade da oferta. Assim, o PPP se confirma como um documento de práticas de resistência que focam nas propostas da formação integrada dos indivíduos, de acordo com os fundamentos do Programa ofertado. É um dos pontos que o CEEP Semiárido pode rever e trazer em seu PPP.

Entende-se que a construção do PPP permite ser pautada no reconhecimento do processo educativo como expressão de conflitos dos diversos interesses sociais diante dos que vivem e sobrevivem do trabalho que buscam uma formação integral. Essa educação pode se comprometer com a autonomia intelectual e a consciência crítico-reflexiva, que permitam os sujeitos da EJA se situarem no espaço e no tempo, de modo a poder intervir na realidade e a transformar a favor dos interesses pessoais e coletivos.

Nesse contexto, o que se espera é a construção de um PPP por meio do trabalho coletivo, de forma democrática, com integração produtiva entre os conhecimentos gerais e a educação profissional que possua uma intenção de buscar, a partir do trabalho com as classes populares,

sua defesa enquanto grupos excluídos e oprimidos pelo sistema capitalista, objetivando a emancipação através do aspecto mais importante da educação, que é a formação humana e a preparação dos sujeitos. Nesse caminho, para Freire (1987), a conscientização é componente primordial para a libertação do oprimido, porém, para que o oprimido se liberte do opressor, é necessária também uma nova relação social baseada no princípio da igualdade e da busca pelo bem comum.

Sabe-se que o CEEP Semiárido é uma instituição definida como escola do campo, pela Secretaria de Educação do estado, que visa atender os sujeitos de acordo às suas realidades. Ademais, o PPP diz que o CEEP foi destinado à comunidade de São Domingos e região com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e ambiental, bem como a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e ao desenvolvimento científico-tecnológico de uma das regiões mais carentes do país, a região do semiárido (Bahia, 2013, p. 15). Contudo, no PPP, não fica compreensível o papel assumido pela escola ao oferecer a EJA/PROEJA diante desse contexto local, uma vez que, em relação à discussão das outras modalidades como da EPI e do Prosub, o que se discorre sobre a EJA/PROEJA tem menor destaque, deixando-a invisibilizada no documento. O Projeto Político Pedagógico não define os princípios básicos e as finalidades dessa modalidade ofertada. É imprescindível que, no Projeto Político Pedagógico, fique claro o papel que a escola assume perante a modalidade EJA/PROEJA. Ainda, torna-se necessário ter clareza dos princípios norteadores, dos conceitos e das diretrizes seguidas para a construção de uma escola que contemple a Educação de Jovens e Adultos.

Pode-se perceber, assim, que o foco maior no PPP se dá para a educação profissional com função de preparação de mão de obra que atenda ao mercado de trabalho, uma vez que não explicita a formação de sujeitos autônomos, com capacidade de interferir nas relações complexas estabelecidas no mundo do trabalho, nem demonstra preocupação efetiva com o conhecimento já adquirido e com a formação crítica do cidadão enquanto sujeito da EJA. Vale salientar que não adianta uma abordagem de conhecimentos sem que as experiências sejam respeitadas. O profissional tem que estar capacitado para que aborde e respeite os conhecimentos sem a existência de qualquer preconceito.

Freire (1987, p. 83), ratifica isso ao dizer que na medida em que a visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz ao interesse dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa

generosidade. Ou seja, não adianta bancar um curso profissionalizante para Jovens e Adultos sem tratar das suas realidades.

Ao contrário do que se espera em relação ao papel da escola para com a EJA/PROEJA, nota-se, no quadro de docentes da instituição no período da feitura do PPP, ou seja, no ano de 2013, uma falta de especialização na formação de alguns deles para atuar na modalidade, ocorrendo casos em que um licenciado em curso da base nacional comum atuava em disciplinas da formação técnica geral ou específica. Outro fator importante é que os professores, em sua maioria, atuam ainda em vários segmentos simultaneamente, o que dificulta um atendimento específico e impacta, de certa forma, no desenvolvimento do trabalho, visto que os sujeitos do PROEJA possuem suas particularidades e requerem um atendimento peculiar e professores específicos, algo que, apesar de ser reconhecido por lei, só acontece na teoria, pois, na prática, só é cumprido em partes, de fato. Nota-se que o CEEP ainda não conseguiu fechar o quadro de profissionais com formação docente que atenda a particularidade desses sujeitos, todavia, esse fato não impede que os alunos com ensino médio completo façam o curso, pois “o sistema educacional proporciona condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica tenham acesso” (Brasil, 2007, p. 31).

O documento — PPP — não explicita como é pensado e organizado o processo de planejamento para a Modalidade da EJA, apenas apresenta a caracterização da oferta dos eixos, cursos e o acesso ao ensino do CEEP, no que diz respeito à modalidade EPI (Ensino Profissional Integrado) / PROEJA. De acordo ao PPP, as inscrições e as matrículas são efetuadas conforme cronograma estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado, atendidos os requisitos de acesso e aos termos regimentais.

Consta no PPP que o ingresso do aluno no PROEJA ocorre após a publicação do edital de matrícula pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia que formaliza o processo de inscrição. Assim, o aluno ingressa nessa modalidade quando conclui o Ensino Fundamental e está devidamente matriculado na Unidade de Ensino que é o CEEP (Bahia, 2013). Informa, ainda, sobre a modalidade subsequente, os Cursos Técnicos Pós-Médio, que são oferecidos somente a quem já concluiu o Ensino Médio. A adesão ao curso se dá por meio de um sorteio eletrônico realizado pela Secretaria de Educação do Estado, podendo se matricular aquele que for classificado dentro do quadro de vagas disponível na Unidade Escolar (Bahia, 2013).

À vista disso, em relação ao papel da escola, o CEEP precisa melhorar mais alguns processos de formalização, como as vagas disponíveis, a seleção de alunos, enfim, tentar melhorar a inclusão de mais estudantes para que todos tenham oportunidade e contribuir mais

com a formação do sujeito para que o mesmo transforme a sociedade em que vive e adaptá-lo para viver melhor nela.

O PPP destaca que os cursos estão organizados de acordo com as orientações curriculares legais, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o Decreto nº 5.154/2004, que diz que a educação profissional e tecnológica deve ser integrada nos diferentes níveis e modalidades de educação, e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Bahia, 2013, p. 15).

A educação profissional oferecida pelo CEEP Semiárido busca implantar um modelo de Educação Profissional com qualificação para o exercício de uma atividade profissional complementar a educação e ao currículo da educação básica do ensino médio. No entanto, o currículo existente na Unidade Escolar busca considerar as demandas socioeconômicas do microcosmo em que ele foi erguido, com cursos pertencentes ao Eixo de Ambiente, Saúde e Segurança, Produção Alimentícia, Informação e Comunicação e Recursos Naturais. O PPP não esclarece a organização curricular da escola a partir da realidade da EJA, o que faz necessário mudanças significativas na sua reelaboração e quem sabe a reformulação curricular do CEEP para que a ação educativa venha, de fato, atender às necessidades de trabalhadores-estudantes bem como as exigências do desenvolvimento da região, como também considerar os saberes construídos e adquiridos socialmente pelos alunos. Como diz Paulo Freire, “[...] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (Freire, 1992, p. 5). É por essa razão que a história de vida dos sujeitos históricos constitui um dos elementos mais democratizantes do currículo da escola. Assim sendo, o desafio consiste em procurar construir um currículo que possibilite uma formação humanística, em que o estudante tome pra si a responsabilidade política de estar no mundo.

O PPP não define claramente como a comunidade escolar deseja a relação professor-aluno, porém aborda muito em sua fundamentação teórica sobre a gestão democrática. O CEEP é considerado uma Unidade Escolar de Porte Especial que se trata de educação profissional pública. O surgimento e desenvolvimento da escola pública representa uma vitória do Estado sobre outras instituições. Ele teve que opor-se para garantir o controle e o monopólio da educação que hoje detém (Lima, 1988).

Consta no documento do PPP que o Colegiado Escolar segue os mesmos princípios do Conselho Escolar, os quais são caráter deliberativo, consultivo, avaliativo e mobilizador nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras do Centro Educacional Profissional (Bahia, 2013). Entretanto, não fica evidente como se deu a participação dos segmentos representados

por essas instâncias na construção do PPP da unidade escolar, ainda que se elas configurem como importantes e que tenham em seus preceitos a democratização da gestão. Isso deveria ser alinhado, uma vez que, do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade (Bordenave, 1983).

Desse modo, observa-se a partir da leitura do documento, que a participação, mesmo sendo uma etapa tão fundamental da elaboração do PPP, aparece de maneira teórica e superficial, não sendo explicitado como se deram. Portanto, o documento não dá subsídios para identificar a participação efetiva da comunidade.

Sabendo que o PPP é um documento que dispõe de recursos que organizam os aspectos do funcionamento escolar, o Projeto Político Pedagógico do CEEP traz como forças e resistências a conquista da transformação do Colégio Estadual Luiz de Camões em Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido. O CEEP foi implantado devido a forte demanda por curso profissionalizante e a meta de ampliação de vagas para o ensino profissional no Estado da Bahia. Segundo o documento, os cursos de Educação Profissionalizante por serem uma proposta nova quando surgiram, foram vistos com desconfiança por parte dos jovens advindos do Ensino Fundamental II que iriam ingressar no Ensino Médio Integrado, bem como os familiares. Já o Prosub (curso pós-médio) foi abraçado por aqueles que viram uma nova chance de aperfeiçoar seus conhecimentos e adquirirem uma nova perspectiva profissional. Atualmente, depois de toda a luta e resistência, o CEEP já é bem aceito e virou destaque na região.

Em relação aos pontos que considero positivos no PPP da instituição, é possível citar como ele define a proposta pedagógica e aponta como se dá o processo de aprendizagem; apresenta a composição do corpo gestor, docente e dos profissionais da administração da escola, servidores, espaço da escola, a articulação com a família e comunidade, forma de avaliação, entre outros. Como ponto negativo percebido, o PPP não apresenta os projetos pedagógicos desenvolvidos no ano letivo pela escola, além de precisar de um plano de ação mais específicos.

O PPP é o guia para realizar a avaliação geral da educação e as etapas seguidas durante todo o ano letivo, portanto, deve ser utilizado para conduzir as atividades escolares, ou seja, tem que ser adaptado e/ou elaborado de acordo com as necessidades de cada escola. Com isso, evidencia-se a importância da elaboração desse documento, visto que ele funciona como um *locus* intelectual onde se materializam não só as visões da escola sobre si mesma, mas sobretudo, as ações necessárias para fazê-la ser mais do que o que se apresenta do que chamamos de “agora” (Bahia, 2013). É um instrumento mais que democrático que exige

bastante dedicação e tempo dos diretores, professores e da equipe administrativa da escola, objetivando sempre a melhoria da instituição.

De acordo ao que está posto no documento não é possível identificar uma proposta de EJA construída com a participação de seus sujeitos. Assim, a construção e/ou a ressignificação do Projeto Político Pedagógico podem contemplar essa proposta, sendo construída com a participação efetiva dos sujeitos da EJA, bem como com a comunidade escolar e demais envolvidos no processo educacional. Isso será uma forma de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e assim consequentemente qualificar os saberes e os fazeres pedagógicos e didáticos na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, se a escola busca uma gestão democrática, o primeiro passo é a efetivação da participação social dos envolvidos, que, segundo Bordenave (1983), não pode ser transmitida, uma vez que é uma mentalidade e um comportamento coerente a ela.

Em todo esse contexto de gestão democrática e participativa, ninguém melhor que Paulo Freire para sintetizar o seu sentido real: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2000, p. 52). Portanto, a comunhão, ou seja, a busca conjunta, pode ser a concretização de uma gestão transformadora.

Ao analisar o PPP, foi possível perceber que com a transformação da escola em Unidade de Educação Profissional passou a ofertar a modalidade de Ensino Médio Integrado, curso subsequente e PROEJA adotando assim uma nova filosofia, métodos e objetivos, adequados a nova realidade do campo educacional. Sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade que já fazia parte do antigo Colégio, considerando todos os níveis de ensino, não é perceptível no projeto atual do CEEP a intenção de promover uma integração destas modalidades de ensino da escola para colocar a EJA em uma posição de isonomia com as demais modalidades ofertadas.

De maneira geral, os sujeitos que procuram a EJA para dar continuidade aos estudos são pessoas que trabalham, pessoas desempregadas que estão em busca de uma formação visando melhores possibilidades de emprego. Sendo a EJA uma oportunidade para isso, o horizonte que se almeja é que a ação proposta contemple todos os níveis da EJA, como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

É fundamental ter uma política pública que contemple a EJA desde os anos iniciais até a profissionalização em um único ambiente, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral dos seus sujeitos, que são cercados de direito, inclusive, o de iniciar, retomar, concluir a educação básica e dar continuidade com a formação profissional de qualidade. A

meta é proporcionar uma formação na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007).

O plano de ação apresentado no PPP do CEEP traz informações sobre as metas, os objetivos, as ações a serem desenvolvidas no ano letivo, bem como o prazo para a prática que chega até dois anos, e os responsáveis pela execução. O acompanhamento e assistência à execução é realizado mediante as reuniões periódicas agendadas para o ano letivo entre o Grupo Gestor e os demais núcleos envolvidos na realização das ações. Nas ações planejadas estão oficinas para ajudar na escolha do curso técnico, palestras e seminários, práticas pedagógicas, gincanas, projetos, olimpíadas, grupo de estudo, cumprir os 200 dias letivos, cumprir as sanções previstas em lei, atividades com docentes, capacitação do corpo docente através do SUPROF, grupo de estudo com o corpo docente, promover eventos educativos, trabalhar datas comemorativas.

Analisando o plano de ação, percebe-se a falta de ações voltadas para a mobilização para oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à EPI (Ensino Profissional Integrado) / PROEJA, que contribuam para elevação da escolarização e formação profissional destes sujeitos e resgatem a sua dignidade enquanto cidadãos. Considerando o traçado nas ações do CEEP Semiárido, acredita-se que, para os cursos da EJA/EPT (PROEJA), deve-se pensar em ações que fundamentem os princípios da formação integrada a todas as dimensões, nas quais envolvam trabalho, técnica, ciência, tecnologia e cultura com educação, abrindo possibilidades para uma formação de qualidade, centrada na autonomia e emancipação do sujeito em relação a profissão, atuação sociopolítica, fazendo valer seus direitos na sociedade.

O PROEJA é uma proposta constituída na confluência de ações complicadas. Sobre a linha de ação específicas para esta modalidade, existe uma aproximação das ações estabelecidas no PPP do CEEP, tendo em vista que a instituição foi implantada também com a perspectiva de atender prioritariamente os sujeitos do PROEJA.

Nessa concepção, o PPP aponta em suas linhas de ações para o PROEJA um currículo organizado de forma disciplinar que é desenvolvido pensando na integração de saberes embasados no quarteto: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia; uma estrutura física e material do estabelecimento; um quadro próprio de professores e técnicos. Porém, não se fala em formação continuada para o quadro docente e técnico, e tampouco da reforma e melhoria da estrutura do espaço. Sabe-se que a capacitação profissional, o apoio às atividades pedagógicas desenvolvidas, a oferta de um espaço de qualidade, são estratégias cruciais para a melhoria na formação dos sujeitos que compõem as classes do PROEJA. Dessa forma, compreende-se que

para um bom funcionamento do PROEJA é preciso ter as ações alinhadas para que dê o suporte necessário a essa formação integrada.

Apesar dos avanços na Educação de Jovens e Adultos com a implantação do PROEJA, o PPP do CEEP deixa evidente que as atividades propostas pelo Centro — as quais foram formuladas no ano de 2013 — precisam ser revistas para que deem um melhor suporte ao bom funcionamento dessa modalidade. Percebe-se ainda que as atividades realizadas atualmente na escola são desprovidas de discussões, de planejamento adequado, de estratégias que atendam de fato aos interesses dessa modalidade. Dessa forma, é necessário criar condições para que a comunidade escolar e local participe da organização escolar em prol da construção de uma educação pública popular de qualidade.

Abrir espaço para a participação de todos faz parte da mudança que as escolas devem buscar. Cada sujeito que compõe as escolas é único, e um precisa do outro para se desenvolver. Freire (2001, p. 75) afirma que é preciso buscar um “estar presente na História”, ou seja, fazer parte das discussões, reflexões e ações em direção a uma vida digna, dentro e fora da escola.

Enfim, o PPP é um documento que tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas e analisá-lo é pensar em como a escola está organizada, como é realizado o trabalho pedagógico, quais mudanças precisam ser feitas, as decisões a serem tomadas, pensar, delinear, renovar as ações educativas, ou seja, é repensar o caminho a ser seguido. Para Veiga (2010), o estudo do PPP é importante para a compreensão dos compromissos da escola em atender e responder aos desafios por influência dos fatores internos e externos que levam a escola no caminho da qualidade do processo educativo.

Diante do que foi aqui desenvolvido, afirmamos que o documento do PPP não detalha se a sua construção se deu de maneira coletiva, favorecendo a participação de alunos, pais, professores e comunidade escolar e local, embora mencione que a participação é um de seus preceitos. Por isso, por conta do caráter coletivo dado ao PPP, faz-se necessário estabelecer, no ambiente escolar, momentos e espaços de discussão que tratem acerca da construção desse, reunindo o corpo discente e docente, a gestão escolar e a comunidade externa, como a família e os sujeitos atuantes no entorno.

## 5.2 AS VOZES DOS ESTUDANTES NOS QUESTIONÁRIOS: DA FALTA E DA POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO

Tendo em vista a delimitação do universo pesquisado e também do questionário feito aos alunos em relação às concepções sobre EJA/PROEJA, como essa modalidade acontece na

escola e o que julgam necessário considerar na elaboração do PPP de forma a garantir a qualidade do ensino de jovens e adultos, é sábio dizer que os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm uma história de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e linhas de pensamentos muito diferentes, e precisam ser considerados e ouvidos na (re)configuração do PPP do CEEP Semiárido. Vale ressaltar que as informações coletadas<sup>5</sup> contribuirão para o desenvolvimento de conhecimentos que favorecerão a Educação de Jovens e Adultos no CEEP Semiárido do município de São Domingos/BA, no sentido de transformar o centro num espaço sociocultural, num local onde os sujeitos possam ter diferentes visões de mundo, identidades e expectativas, isto é, um espaço da diversidade, onde a convivência seja harmoniosa e valorizada através da participação nas tomadas de decisões (Costa, 2017).

O público da EJA/PROEJA do CEEP Semiárido é formado pelos sexos feminino e masculino, cada um ocupando 50% de todo alunado. Esses valores indicam que tanto as mulheres quanto os homens, na mesma proporção, têm procurado cursos profissionalizantes para ingressar ou reingressar no mercado de trabalho. São pessoas com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos e tudo isso precisa ser considerado no processo educacional e de qualificação profissional. Considerou-se o sexo como categoria de análise para promover a compreensão das relações sociais entre os sexos, pois, como afirmam Narvaz, Sant'anna e Tesseler (2013), desnaturalizar tais categorias não implica, no entanto, negar a existência de homens e de mulheres enquanto corpos-sujeitos empíricos concretos.

Porém, pensar o gênero e orientação sexual, no âmbito da educação, mais especificamente na EJA/PROEJA, é de suma importância para a compreensão da identidade dos sujeitos que compõem o CEEP Semiárido, dos quais 82% se identificaram como heterossexual, 6% como gay, 6% como lésbica e 6% optaram por não informar a orientação sexual ou a identidade de gênero. Identificar a porcentagem da orientação sexual do público que compõe o PROEJA no CEEP é importante para evidenciar caminhos de superação das opressões, às quais é submetido cotidianamente nos diferentes contextos sociais. O Projeto Político Pedagógico do CEEP precisa pensar as questões de gênero e de orientação sexual, porque os saberes e experiências que os sujeitos levam e compartilham em sala de aula são

---

<sup>5</sup>Os dados coletados nos questionários enfocaram as condições de acesso à escola e o histórico da vida escolar dos participantes, buscando levantar fatores que estão relacionados à sua participação e frequência, tais como a mobilidade para chegar à escola, períodos de infrequência anteriores e motivos de ingresso na EJA/PROEJA, entre outros. Informações pessoais, como gênero, orientação sexual e estado civil, também foram coletadas.

desviadas por desenhos e pressuposições do que é ser mulher, lésbica, homem, gay, bissexual, transgênero, entre outras categorias de identidade (Costa, 2017).

Dando sequência ao conhecimento dos sujeitos que compõem as turmas de PROEJA, os dados coletados para a faixa etária dos alunos do curso indicam que: 43% possuem idade de 21 a 25 anos, 22% tem de 16 a 20 anos, 14% estão na faixa etária de 31 a 35 anos, e 7% tem entre 26 a 30, 36 a 40 e 41 a 45. O que demonstra que os jovens e adultos ficaram mais afastados da sala de aula, e agora estão buscando uma elevação de escolaridade e qualificação profissional. Quanto a isso, pode-se ressaltar o importante papel social que o CEEP Semiárido vem cumprindo através da modalidade PROEJA. Dentro desse contexto, resalta-se a importância da EJA para estes sujeitos:

Esse é o lugar da EJA, lugar de oportunidade para quem está a margem da educação do nosso país, dos desfavorecidos, dos trabalhadores, também dos reprovados e desistentes. É o lugar do jovem, do adulto, do idoso, como também de seus filhos, bem pequenos que acompanham seus familiares por não terem com quem ficar em casa. [...] Esse é o lugar da EJA, um lugar próprio, com suas leis, diretrizes, orientações estaduais e municipais, com um processo organizado em ciclos, com faixas etárias que delimitam a entrada de pessoas com no mínimo 15 anos, que tem aulas organizadas em períodos de 40 minutos, intercaladas com intervalo, merenda e um sinal sonoro que demarca esses horários (Furtado, 2015, p. 146).

De acordo com os dados, 56% dos alunos vivem com companheiro (a), 31% são solteiros, 7% casados oficialmente, e 6% não quiseram informar. Destes, 63% não têm filhos, 31% tem, e 6% não quiseram informar. O que pode nos indicar que um número maior de pessoas tem buscado voltar para a sala de aula depois de construir um relacionamento com ou sem filhos, o que significa que, considerando as dificuldades, estão conseguindo conciliar os afazeres da vida de casado como universo escolar. Em relação aos solteiros, que têm mais facilidade para permanecer na escola, os dados mostram que um número menor tem buscado voltar para os estudos. Considerando o estado civil dos alunos, segundo Faria (2008, p. 86), “os sujeitos da EJA no Território do Sisal são pais e mães-de-família, na faixa etária de 29 à 50 anos, [...] herdeiros de um legado de privações, mas também de muitas resistências.”

Com relação a como o aluno chega até a escola, 56% chega a pé, 31% de transporte público e gratuito, e 13% de motocicleta. O resultado mostra que maior parte do alunado se encontra na sede do município, onde o fácil acesso ao centro favorece a continuação dos estudos. Muitos alunos trabalham o dia todo, moram em zonas rurais e seu acesso aos meios de transportes nem sempre é possível. Muitas vezes as condições econômicas não permitem que eles frequentem as escolas, tornando o abandono forçado na EJA cada vez maior. Na realidade

do CEEP Semiárido, estima-se que os que utilizam do transporte público ou particular venham de municípios e comunidades vizinhas que mesmo diante das dificuldades buscam continuar os estudos e sua formação profissional. Como afirma Faria (2008),

[...] os sujeitos dos setores populares ao mesmo tempo que expressam sentimentos e atitudes de rejeição e distanciamento à instituição escolar, reconhecendo e reagindo aos processos de discriminação, desvalorização, e inferiorização social, que muitas vezes são vítimas, fora e dentro do contexto escolar, não abdicam do seu direito a educação (Faria, 2008, p. 86).

Em relação a condição de acesso, 88% afirmaram que vão à escola direto de suas casas, e 12% vão direto do trabalho. As duas alternativas não isentam o fato de que a grande maioria dos alunos do curso da modalidade PROEJA são trabalhadores. O resultado demonstra que nem todos os alunos conseguem conciliar os horários, sendo necessário sair do trabalho direto para a escola, o que precisa ser considerado na (re)elaboração do PPP.

O fator trabalho deveria influenciar fortemente a metodologia de ensino adotada pelos docentes que atuam nesta modalidade, o descaso ou despreparo para lidar com esta situação de jovens e adultos trabalhadores pode ser uma das principais causas dos índices de evasão no curso (Silva; Souza, 2012, p. 11).

No quesito escolarização, os dados coletados para a idade que ingressou na vida escolar apontaram que 37% ingressaram com 5 anos de idade, 19% com 3 anos, 13% com 6 anos, 12% com 4 anos, 6% com 7 anos e 13% não quiseram ou não souberam informar. Considerando as idades, observa-se que 87% dos alunos tiveram acesso a escola com menos de 8 anos, o que de acordo com a faixa etária de todos os matriculados, aponta que alguns alunos se encontram na faixa ideal para a conclusão dos estudos, enquanto grande parte teve seus estudos interrompidos de alguma forma. Ainda como diz Faria (2008, p. 87), “poucos são os estudos sobre os educandos da EJA que buscam, através das suas vozes, saber mais sobre seus afazeres, seus sonhos, anseios e suas trajetórias”. Nota-se que a necessidade de trabalhar tem sido determinante na vida escolar da maioria dos alunos na fase inicial. É uma característica típica desse público aqui na nossa região. E o ingresso na EJA/PROEJA é uma tentativa de recuperar o tempo perdido, de aprender, de desenvolver e ter uma profissão.

O CEEP não pode negar que o trabalho tem papel fundamental na vida desse público, particularmente, por sua condição social, e, muitas vezes, é por meio do trabalho ou pela necessidade dele que os alunos retornam à escola ou nela permanecem. Por isso, a (re)construção do PPP se faz necessária para valorizar as questões culturais e a participação dos

seus sujeitos é importante, pois ajuda a potencializar a abertura de espaços de diálogo e troca, resultando na aproximação entre jovens, adultos e gestão escolar. Os sujeitos da EJA “são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem” (Dias *et al*, 2011 *apud* Prado; Reis, 2012, p. 7).

Outro dado pesquisado e que chamou bastante a atenção foi o número de alunos que já foram reprovados em algum ano, onde 63% informaram que já foram reprovados, 31% nunca foram, e 6% não quiseram informar. Em relação a quantidade de anos que foram reprovados, 64% tiveram de 1 a 3 anos de reprovação, 27% de 4 a 6 anos, e 9% ficou mais de 6 anos reprovado. O fator reprovação pode ser umas das causas do atraso na conclusão dos estudos de alguns alunos do CEEP. Os fatores socioeconômicos podem se constituir como facilitadores da infrequência desses alunos que constroem famílias cedo, pois necessitam trabalhar para se manter e/ou ajudar a família, que não tem expectativa nenhuma, entre outros. Fatores como falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola (Silva Filho; Araújo, 2017).

Sobre a continuidade dos estudos, os dados apontaram que 62% pararam de estudar, e 38% não. Esta é a consequência dos obstáculos enfrentados pelos alunos e que muitas das vezes se tornam insuperável para muitos, principalmente para os que abrem mão de continuar os estudos para torna-se trabalhador, a fim de garantir sua sobrevivência. Segundo Dourado,

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica (Dourado, 2005 *apud* Silva Filho; Araújo, 2017, p. 39).

Por isso é importante proporcionar a participação destes alunos na (re)configuração do Projeto Político Pedagógico, pois suas queixas, seu histórico, suas sugestões podem contribuir para o ajuste das metodologias, visando melhorias na educação oferecida e evitando a desistência deles.

Os dados coletados para saber qual motivo levou o aluno a parar de estudar apontam que 40% pararam os estudos por conta da pandemia, 30% por conta do trabalho, e 30% para cuidar de filhos. O resultado revela que a pandemia afastou muitos alunos dos estudos, apesar

de a educação ter se ressignificado, nem todas as pessoas puderam, por algum motivo, dar sequência ao estudo à distância. Diante das preocupações já existentes, a pandemia do novo Coronavírus agravou ainda mais a desmotivação dos alunos da EJA. Além de problemas anteriores, os obstáculos encontrados no acesso efetivo às tecnologias tornaram-se alarmantes, escancarando as diversas faces das desigualdades sociais do nosso país (Lima; Pires; Souza, 2020). A necessidade de trabalhar e ter que cuidar dos filhos são fatores preponderante na decisão de abandonar a escola também, porém, de certa forma, estes alunos estão de volta, são alunos, em sua grande maioria, trabalhadores de baixa renda e adolescentes que retornam à escola em busca de condições que superem o que os fizeram deixar os estudos no passado. A experiência nos mostra que a maioria dos alunos almeja qualificação que lhes permita o ingresso e a permanência no mercado de trabalho ou alguma forma de ascensão profissional, muitos deles em busca de um certificado que, nem sempre, retrata a real situação de aprendizado (Carmo, 2015).

Com relação a quantidade de anos que o aluno ficou fora da escola, os dados confirmam que 67% passaram de 1 a 3 anos, 17% de 7 a 9 anos, e 16% de 4 a 6 anos sem ir à escola. Isso confirma que a pandemia da COVID-19 interferiu bastante nos estudos destes sujeitos, comprometendo sua motivação e seu desempenho de forma negativa. Para Cunha, Neves e Costa (2021), os alunos da EJA são em grande parte trabalhadores que precisam conciliar emprego, estudo, família e outras responsabilidades, e no momento pandêmico, lutaram pela sobrevivência. Considerando a situação, o ensino remoto se tornou inconciliável com as demais necessidades do cotidiano destes sujeitos.

Por se tratar de alunos da EJA/PROEJA, procurou-se saber se os alunos sabiam o que significava a sigla EJA, 56% responderam que não, 44% disseram que sim. Ou seja, mais da metade do alunado desconhece o significado da modalidade em que está inserida, o que demonstra uma falta de informação por parte da escola para com esses sujeitos. Saber o que significa a sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos) é tão importante quanto conhecer a sua história, esse é um momento que pede uma conscientização. A conscientização leva o homem a assumir a posição de sujeito que pode transformar o mundo. Desta forma, através do diálogo os alunos podem tomar consciência do que significa a EJA. Destaca-se ainda que sem o diálogo não existe comunicação e interação. Portanto o CEEP pode proporcionar este conhecimento ao aluno através da participação na (re)construção do seu PPP.

Dos dados analisados sobre o que fez o aluno procurar a EJA/PROEJA, 24% responderam que foi para aumentar a possibilidade de conseguir trabalho, 19% por que necessita se preparar para o mercado de trabalho, 17% por vontade própria, 15% por vontade

de vencer na vida e dar um futuro melhor para a família, 7% para progredir no emprego atual, 6% para se preparar para o vestibular, 4% responderam que é para não ficar parado e outros 4% por que o ensino é gratuito, 2% foi por incentivo de outras pessoas e mais 2% foi por outros motivos. Nota-se que o trabalho é o principal motivo de o aluno procurar a EJA/PROEJA. O desemprego se torna uns dos principais motivos que leva a busca pela continuidade dos estudos e pelo ensino profissional e técnico, o qual vem aumentando significativamente.

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Brasil, 2006 *apud* Silva, 2017, p. 24).

Como se vê, o jovem, o adulto, os pais de famílias, todos querem trabalhar, mas falta qualificação e oportunidades. Eles necessitam concluir a educação básica e ter domínio das novas tecnologias. A educação é o maior e melhor caminho para a mudança e levando em consideração a falta de informação da população em relação as oportunidades que a EJA/PROEJA oferecem, faz-se necessário que a (re)laboração do PPP do CEEP seja aberto não só para os alunos, mas também para toda a comunidade, visto que se torna um meio de levar essa informação à população. Nesse contexto, é necessário também dar uma atenção especial às razões mais profundas e menos evidentes que levam ao abandono forçado dos alunos dessas modalidades. De acordo o Documento Base (Brasil, 2007), não se deve subestimar o esforço que representa a volta à escola para os segmentos socioeconômicos mais desfavorecidos, bem como o sentido de ambiguidade que o estudo e a escola muitas vezes lhes despertam.

No que se refere ao conhecimento sobre o que é o Projeto Político Pedagógico da escola, 100% afirmaram que não sabem. O PPP é um documento que deve ser acessível a toda comunidade escolar, isso inclui os alunos, e o resultado da pesquisa está bem claro que os alunos, apesar de fazer parte da modalidade desconhecem a existência do Projeto Político Pedagógico da EJA/PROEJA. O conhecimento do PPP, sua construção e a implementação, precisa acontecer de forma coletiva e seu funcionamento serve como um autêntico guia das ações da escola, com possibilidade e intervenções, para se conquistar as práticas libertadoras. Freire (2021b, p. 172) lembra que “[...] os homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação”. No entanto, o aluno precisa ser informado sobre o PPP, pois esse é um documento fundamental para a organização da escola, que através dele

consegue-se identificar as dificuldades e como podem ser superadas. Cabe destacar que, a elaboração e prática das estratégias podem levar o alcance dos objetivos traçados, ou seja, o aluno necessita saber que existe um guia para que tudo aconteça na escola. O Projeto Político Pedagógico, para ser reconhecido como um documento norteador das ações escolares, não deve ser um documento puramente burocrático, ele precisa ser efetivamente conhecido por todos que compõem a escola, a fim de que seja colocado em prática (Veiga, 1995).

Sobre se o aluno já participou da elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, 100% responderam que não. De fato, como os alunos desconhecem o que é o PPP certamente não tem participação na sua (re)construção. O isolamento em que vive os sujeitos da EJA/PROEJA do CEEP em relação aos seus direitos de conhecimento e de participação na elaboração de documentos burocráticos, leva a refletir sobre o entendimento de Freire, onde diz que a educação deve ser algo libertador para formar um ser humano com ciência de seu papel no mundo, atrelando valores e conhecimentos, sociais e políticos, por ser agente fundamental para a transformação de uma sociedade justa e igualitária.

Quanto a importância da participação, Freire fala que “conhecimento se cria, inventa, reinventa, aprende. O conhecimento se faz” (Freire, 2001, p. 120). Lima, ainda, ao abordar tal pensamento freiriano, comenta que

é possível termos uma escola séria e alegre, dentro de um projeto de educação democrática, que favoreça o diálogo sobre a vida pedagógica da escola, onde todos os envolvidos tenham liberdade de participar das discussões e ações. Nessa escola, o conhecimento não se transfere, nem se transmite de uma pessoa para outra, como se fosse doação (Lima, 2011, p. 17).

Os dados sobre achar importante o aluno participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, indicaram que 31% não acham importante, enquanto 69% disseram que sim. Já em relação a se os alunos gostariam de participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, 40% disseram que não e 60% responderam que sim. De fato, não só é importante como é fundamental a participação dos estudantes na elaboração do projeto. Contudo, não são realizados chamamentos e atividades que promovam a participação, utilizando-se da disponibilidade demonstrada pela maioria dos estudantes para se envolver com a construção do PPP, como visto nos dados. Nesse sentido, é preciso que a escola crie momentos e ações que potencializem e promovam a participação dos estudantes, valorizando o interesse desses em contribuir com o PPP, podendo até expandir a porcentagem de alunos que veem a importância do envolvimento do corpo discente e se aproximar daqueles que, apesar de considerarem importante, não gostariam de participar.

Nesse processo, faz-se necessária a participação dos alunos, visto que eles têm muito a oferecer, já que são donos de um legado de privações e trazem bagagens que auxiliam na construção de ações que favorecem o trabalho pedagógico e promovem o conhecimento sem se afastar dos conhecimentos previamente construídos no cotidiano, além de valorizar a cultura de cada um. Ainda,

a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (Bordenave, 1983, p. 16).

Para Sacristán (1991, p. 231), “a escola não lida com cidadão abstrato, mas com seres imersos em realidades culturais”. Destarte, a participação dos alunos da EJA/PROEJA dentro do CEEP Semiárido é necessária e viável, afinal se este centro de educação se diz democrático tem que tornar o PPP um instrumento de participação, para, então, promover o desenvolvimento e envolvimento dos estudantes.

Para a escola ser democrática precisa ampliar seu espaço de participação. Nesse caminho, o CEEP Semiárido precisa considerar o desejo dos alunos de participar da construção do seu PPP. E quanto aos demais, é preciso saber conquistar, uma vez que, se são sujeitos em interações, então deve-se respeitar e valorizar o que cada um traz consigo. Diante da realidade do CEEP, é preciso criar uma nova forma de melhor qualidade da educação e possibilitar a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão é um ponto de partida. Nesse sentido, Freire afirma que:

[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudanças de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem nos brasileiros antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição (Freire, 1967, p. 94).

Dessa forma, dada a importância e necessidade com a participação dos alunos, pode ser inovador o PPP, criando mais estratégias em que todo trabalho pedagógico realizado na esfera do cotidiano escolar possa ser analisado, refletido, sistematizado, melhorado, com o intuito de construir, de forma participativa, o Projeto Político Pedagógico.

Em relação ao que o aluno gostaria que a escola soubesse e considerasse sobre os estudantes da EJA/PROEJA, 4% querem que saiba que sempre estudaram na EJA, 6% que há uma dificuldade de retomar os estudos por conta do tempo distante do espaço da sala de aula, 15% que trabalham o dia todo e estudam a noite, 14% que trabalham o dia todo e estudam a noite e não dispõem de tempo para realizar tarefas da escola em casa, 18% que trabalham e estão exausto, chegam cansados e apresentam dificuldades de concentração, 5% que venham do campo (zona rural), (escola multisseriada), e percebem que tem mais dificuldades na escola, 6% que tem dias que não tem com quem deixar o(s) filho(s) e, por isso, faltam a aula, 5% que possuem dificuldades em diversas áreas do conhecimento, 1% que possuem dificuldade em leitura e interpretação, 5% que se sentem desmotivados por falta de perspectiva de um futuro no qual os estudos sejam responsáveis por melhorias na vida, 9% que precisam compreender melhor essa relação entre o estudo na EJA e a formação profissional, 12% que as aulas práticas precisam acontecer no mesmo turno que estudam. Todas as respostas são consideradas importantes, porque, quando se trata de alunos da EJA/PROEJA a escola tem que ser maleável e considerar a realidade do aluno pois,

Ter acesso ou retornar aos espaços educacionais, após alguns anos, não é uma iniciativa simples. O preconceito, a falta de oportunidade, a não representatividade nestes espaços, a dinâmica da vida das pessoas, a logística diária muitas vezes atrapalha os processos das pessoas que buscam retornar suas atividades estudantis. Por estas e outras questões, devemos lutar pela EJA e pelas pessoas que nela está, uma vez que capacitar as pessoas permite que elas tenham mais oportunidades (Vasconcelos; Amorim; Ferreira, 2021, p. 156).

Entende-se que, assim como nas outras modalidades de ensino, os sujeitos que compõem a EJA têm objetivos pessoais, profissionais e/ou educacionais. E, como todos sabem, a educação é um direito de todos e a EJA/PROEJA é como uma possibilidade de reingresso nos espaços educacionais, possibilidade de ter uma formação profissional para aqueles que, por algum motivo, não deram segmento aos estudos. Nesse contexto,

[...] o papel da educação é ainda mais importante uma vez que não deve perder o seu foco diante de tanta contrainformação cabendo a ela o papel de desenvolver uma leitura emancipatória que possibilite compreender a realidade não de forma fragmentária, mas em seu sentido global. Sendo assim, como visto, o pensamento de Paulo Freire tem muito a contribuir a uma educação que valorize os sujeitos e dê a possibilidade de emancipação (Suess; Leite, 2017, p. 103).

Sendo assim, é necessário que o CEEP saiba quem são e considere seus estudantes, pois se eles procuram retornar seus estudos e como vemos, fazem parte de uma camada social desfavorecida e necessitam de uma profissão para ingressar no mercado de trabalho. Se manter no curso, conciliar com afazeres domésticos, filhos e com horários de trabalho e somando a isso, conseguir se concentrar torna-se uma tarefa muito complexa, pois além do compromisso diário com a sala de aula, os estudantes ainda enfrentam todos os dias a luta de persistirem sua jornada, acreditando que ela seja reconhecida e fortalecida.

Podemos notar que, de acordo com os dados levantados com esta investigação que o CEEP Semiárido precisa urgentemente abrir espaço para que os sujeitos da EJA/PROEJA participem da (re)elaboração e porque se não de uma nova elaboração do Projeto Político Pedagógico e tome como iniciativa as respostas dos estudantes aqui apontadas, as quais possuem fundamentos. É preciso tomar consciência do quanto é importante a voz desses estudantes e, além disso, o quanto suas histórias podem influenciar nas mudanças que a EJA/PROEJA do CEEP Seminário precisa passar para de fato atender as pessoas que lutam para estarem nas salas de aula todos os dias, que buscam por seu reconhecimento na sociedade, no âmbito educacional e profissional.

### 5.3 OS CÍRCULOS DE CULTURA: CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO

Considerando a importância das vozes dos estudantes, da escuta da comunidade, do diálogo e da participação na (re)elaboração do PPP como um processo necessário, dinâmico, mobilizador, é que este trabalho, fundamentado nas contribuições de Freire (1987), se propôs a promover, no chão da escola, os Círculos de Cultura, que se legitimam enquanto método motivador de discussões, debates e, principalmente, diálogo, aspecto essencial para a construção coletiva do PPP. A seguir, então, apresentam-se três unidades temáticas levantadas pelos Círculos de Cultura promovidos no CEEP Semiárido e que se confirmam como experiências exitosas de diálogo que contribui para pensar, refletir e promover na escola um espaço permanente de participação coletiva.

Os primeiros temas a serem discutidos aqui são a Educação de Jovens e Adultos e o PROEJA enquanto modalidades de educação. A análise dos dados referentes à EJA e ao PROEJA se faz importante à medida que este trabalho tem como centralidade o contexto de educação no PROEJA. Também, observar as declarações que circulam sobre essas modalidades é de utilidade educacional, posto que, ao tomar conhecimento do que a comunidade escolar

pensa e compreende sobre elas, pode-se traçar um panorama tanto dos pontos positivos quanto dos pontos nos quais melhorias se fazem necessárias, apontando para uma discussão que fomente a resolução prática das problemáticas vigentes.

Considerando que a comunidade escolar é composta por sujeitos que exercem papéis distintos, mas que giram em torno de um só bem — a educação —, importa destacar a pluralidade de pontos de vista acessada através dos dados coletados nos Círculos de Cultura, os quais forneceram uma visão ampla do que cada sujeito pensa sobre a EJA e o PROEJA — da gestão aos alunos, passando por professores e funcionários, além da comunidade externa. Essa pluralidade é essencial para a natureza deste trabalho, principalmente porque aqui a coletividade é considerada necessária para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, coletividade essa que depende justamente da participação dos sujeitos que compõem a escola.

### 5.3.1 Unidade temática: EJA e PROEJA enquanto garantia de direitos

Nesse sentido, para estabelecer uma discussão sobre a EJA e o PROEJA, foi imprescindível, primeiramente, sondar a própria concepção dessas modalidades para os sujeitos que se relacionam com elas no cotidiano escolar. O primeiro Círculo de Cultura, portanto, iniciou o diálogo questionando os participantes sobre o que entendiam como EJA e PROEJA, direcionando o debate para o campo da conceituação das modalidades a partir do ponto de vista de cada um.

**Figura 6** — Discutindo a EJA/PROEJA.



**Fonte:** Arquivo do autor.

Na fala dos participantes, destacam-se as definições de EJA e o PROEJA como um campo de direitos. Para o professor 5, “a EJA, antes de tudo, é uma garantia de direitos”. O professor 2 corrobora dessa mesma ideia, afirmando que esse direito se efetiva quando há

acesso ao exercício dele, impulsionando para a inserção no mundo do trabalho: “É uma oportunidade que a pessoa tem de adentrar nesse universo escolar e, também, se preparar para o mercado de trabalho ou mundo do trabalho na versão PROEJA” (Professor 2, Círculo 1). O professor 4 ampliar o campo de direito da EJA/PROEJA, atrelando o acesso à cidadania:

Então, eu acredito, assim, que tanto EJA como PROEJA é a possibilidade de garantir um direito a um cidadão. É uma possibilidade, é uma política de acesso a uma política pública que é a educação. (Professor 4, Círculo 1).

A partir dos conceitos acionados pelos participantes nessa etapa, é possível traçar um caminho para compreender em que sentido seus entendimentos sobre a EJA e o PROEJA se direcionam. A princípio, é evidente que as falas se inter cruzam, expondo termos e compreensões que se relacionam. Uma dessas compreensões diz respeito ao que rege a lei brasileira com relação à garantia do direito da educação para todos. As falas, no geral, explicitam o caráter legal que a EJA e o PROEJA possuem, buscando uma forma de reparar as exclusões sociais que afastaram determinados indivíduos do pleno acesso ao que dita o artigo 205 da Constituição brasileira: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

A EJA e o PROEJA são vistos enquanto garantia de direitos, de modo que, na centralidade do que se entende por essas modalidades, o amparo legal e institucionalizado é destacado. Isso é percebido na fala dos participantes, uma vez que convergem para o reconhecimento de que tanto a EJA quanto o PROEJA são instituídos por lei, ou seja, compõem uma ação política que tem por objetivo expandir o acesso à educação. Contudo, é necessário ampliar o entendimento de que o amparo legal é um ponto de partida, não se encerrando nele essas modalidades, pois, como ressaltado pelo sujeito da comunidade 1, no primeiro Círculo de Cultura, “eu entendo, também, como EJA, como essa educação que, além da legislação, das resoluções, além das grandes leis, a gente entre nessa EJA que a gente faz além dos muros da escola”. Dessa forma, expandindo essa fala ao contexto do PROEJA, também, ambas as modalidades lidam com seu aparato legal, de ordem política e institucional, mas, ao mesmo tempo, na prática do cotidiano, abrangem não só as vivências dentro da escola, como também as externas – o que, em uma visão restrita às normas e leis, pode não ser tratado com as particularidades e sensibilidades necessárias a cada caso.

Garantir direitos faz parte, também, da noção de cidadania em uma sociedade. Como ressalta o professor 2, ambas as modalidades promovem que a cidadania desses estudantes seja retomada pelos sujeitos: “Eu entendo que tanto EJA quanto PROEJA é um resgate de cidadania” (Professor 2, Círculo 1). Sendo assim, parte-se do princípio de que o exercício cidadão desses indivíduos não estava sendo plenamente aproveitado, uma vez que a educação — direito básico do cidadão brasileiro — não havia sido acessada integralmente antes de ingressar na EJA ou PROEJA.

Concordamos com Coutinho quando ele diz que cidadania é a

capacidade conquistada por alguns indivíduos ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (Coutinho, 2005, p. 2 *apud* Coelho, 2015, p. 85).

Dessa forma, o papel da EJA e do PROEJA se faz ainda mais importante quando pensado de forma atrelada ao exercício da cidadania, seja por meio do seu resgate ou de seu reforço. Essas modalidades, assim, dizem respeito a uma histórica luta dos movimentos populares para a expansão do direito à educação, de modo a contemplar as classes mais oprimidas, como ressaltado pelo diretor 2 e pela coordenadora pedagógica em suas conceituações: “[...] é uma modalidade que nasce na história da educação popular e que tem um ensino institucionalizado a esse público da escola, mas que traz desafios, que sonha” (Diretor 2, Círculo 1); “[...] uma modalidade, uma forma de oferta que nasce em movimentos populares, que tem a escuta como base pra nortear esse trabalho pedagógico [...]” (Coordenadora pedagógica, Círculo 1). Nesse sentido, para que, atualmente, a EJA e o PROEJA sejam vistos enquanto modalidades de garantia de direitos, como ocorrido nessas falas, houve uma luta, por parte dos movimentos sociais e populares, que reivindicaram o acesso à educação para as classes sociais que vinham sendo excluídas desse processo por diversos motivos.

Pensar ambas as modalidades é, então, refletir sobre a própria história da educação popular, rememorando suas conquistas, pois a

EJA é um campo político que carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Sempre tratada pelas autoridades sob a perspectiva das campanhas e do voluntarismo e colocada paralelamente ao Sistema Educacional Brasileiro, a EJA encontrou abrigo junto aos movimentos populares e organizados da sociedade civil (Faria, 2009, p. 152).

Essa consideração também se aplica ao PROEJA, uma vez que ambas compartilham propósitos de direitos educacionais semelhantes em seu histórico. A Educação Popular se configura enquanto uma ação “voltada para a emancipação coletiva em relação à patente exclusão dos de baixo, dos trabalhadores, das decisões e da participação na vida política do país e, principalmente, excluídos da riqueza produzida socialmente” (Barbosa; Castro, 2021, p. 3). Os participantes dos Círculos de Cultura que passaram pela experiência enquanto estudantes da EJA ou do PROEJA trouxeram falas que refletem, na prática, a emancipação dos sujeitos promovida pela Educação Popular frente à exclusão social:

EJA eu fiz quando... Assim, eu atrasei, desisti bastante e voltei a estudar no EJA. Pra mim, foi uma forma de reciclar o tempo perdido, assim, perdido de tá afastado da escola. E PROEJA eu acho que é uma continuidade, uma forma de amparar, de dar continuidade ao estudo pra não deixar a pessoa, também, excluído (Funcionária 1, Círculo 1).

Como é estudar a EJA? Pra mim, é ótimo, porque eu tô alcançando uma coisa que eu não alcancei lá atrás (Aluno 5, Círculo 1).

Os propósitos da luta pela Educação Popular emergem nas falas acima de modo a destacar que os sujeitos-alvo das políticas públicas desenvolvidas por ela conseguem perceber os benefícios que chegam até eles, como a “reciclagem” de um tempo perdido ou o fato de, com isso, conseguir alcançar objetivos não possibilitados anteriormente.

A relação entre EJA, PROEJA e políticas públicas faz, então, com que o olhar para essas modalidades deva ser sempre atento, em especial para que sejam assegurados os objetivos propostos por tais políticas a fim de que as modalidades cumpram seu papel de garantir o direito à educação para esses indivíduos. Para isso, como destaca o diretor 1, “[...] tudo o que for sendo passado precisa ser ressignificado pra assegurar esses alunos na escola e manter no contexto da educação”. Portanto, confirma-se a importância de se promover, com frequência, ações como as do Círculo de Cultura para que os sujeitos envolvidos na EJA e no PROEJA dialoguem e comuniquem suas necessidades, dificuldades e possíveis caminhos para a solução dos impasses vivenciados.

Assim, no contexto de reconfiguração do PPP, tomando como base a perspectiva popular emancipatória, o projeto deve contemplar um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte

das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos (Veiga, 1998).

### 5.3.2 Unidade temática: aproximação com a realidade dos estudantes

O reconhecimento da estrutura legal e da institucionalidade envolvidas na EJA e no PROEJA ficou evidente nas falas trazidas nos Círculos de Cultura. No entanto, é preciso que sejam destacadas, também, as dificuldades que atravessam o pleno exercício dessas políticas públicas, uma vez que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de resistência, visto que do ponto de vista histórico, perpassa por inúmeras dificuldades e desafios postos no cotidiano para garantia e legitimidade de direitos educacionais e sociais, muitas vezes (des) legitimados pelas ausências dos governos em cumprir as políticas públicas educacionais [...] (Castro, 2019).

Nesse sentido, apenas o amparo legal da EJA e do PROEJA não são suficientes para que a educação acessada através dessas modalidades seja garantida em termos de promoção de cidadania. É preciso pensar além da oferta dessas modalidades e considerar como estão sendo ofertadas. Os sujeitos dos Círculos de Cultura, em suas considerações, abordaram diversos aspectos do cotidiano dessas modalidades. O Professor 4 expressou preocupação com a realidade do aluno: “[...] eu tenho esse olhar pra conhecer a realidade do aluno, o contexto aplicado, eu posso garantir, eu posso fortalecer esse direito dele de estar na escola”.

O diretor 1 trouxe um ponto de reflexão importante que mostra sensibilidade ao pensar os arranjos produtivos locais e a oferta dos cursos, assim como os obstáculos para sua implantação:

O saber tem que ser palpável, né? O conhecimento precisa ser palpável pra ele. Então, muitas vezes, a gente fica querendo ofertar competências que não têm tanta importância pra ele e acaba privando ele de competências que teriam, seriam mais palpáveis pra realidade, pra vida dele. [...] a gente tem o forte aqui na região que é a agricultura, que seria um curso interessante pra ele, mas a gente esbarra na dificuldade da gente não poder ofertar esse curso à noite. Seria um curso mais voltado pra realidade desse aluno. A gente tem muito aluno do campo e que já lida com isso na prática e que esse conhecimento adquirido seria de suma importância porque engrandece (Diretor 1, Círculo 1).

O Professor 2 acrescentou dizendo que “[...] dialogar com os arranjos produtivos locais, que é a questão do ‘o que é que o nosso município produz?’ ‘O que é que ele produz?’ [...] falta

aí um olhar mais apurado com relação a essas questões: trazer a identidade do sujeito, dentro da nossa identidade, nossa cultura, e, também, o que o nosso município oferece” (Professor 2, Círculo 1).

O Professor 1 complementou dizendo que

[...] a gente tem que observar a realidade em que essa escola tá inserida, os contextos sociais, os contextos em que a escola se coloca. [...] os cursos do PROEJA precisam dialogar de modo mais efetivo com esse mundo do trabalho, porque, se a nossa economia, ela é calcada na agropecuária, em laticínios e essa coisa toda, como é que a gente pode trazer — mesmo que seja pros cursos que a gente tem — um diálogo mais direto com esse universo (Professor 1, Círculo 2).

Conhecer a realidade do estudante, aproximar as aulas dessa realidade e perseguir o objetivo do estudante, é muito importante, pois torna a aprendizagem significativa, o que permite que o estudante crie vínculo, já que a escola dialoga com o espaço em que o estudante está inserido. Para o Professor 4,

no sentido de ter essa aproximação, até pra conhecer melhor. [...] Os alunos, eles evadem muito... E por qualquer coisa. De repente, talvez, parte daqueles, ali ficariam se tivesse essa conversa mais humana, mais próxima, porque perceberiam que têm mais atenção, cuidado, têm importância (Professor 4, Círculo 2).

É possível perceber que o entendimento quanto à EJA e ao PROEJA pode se encaminhar tanto para o destacamento de suas atribuições legais e de cidadania, discutidas na unidade temática anterior e que evidenciam a relação que a modalidade tem com a garantia de direitos, quanto para a problematização de determinados impasses vividos nessas modalidades. Uma não exclui a outra, pelo contrário, são falas que, quando postas em diálogo, revelam que, apesar de terem suma importância para a educação brasileira, ambas as modalidades ainda contam com dificuldades.

A partir da fala do diretor 1, nota-se que a especificidade das turmas da EJA configura um desafio em relação à necessidade de adaptação das atividades pedagógicas: “[...] não há dúvidas de que são modalidade desafiadoras, né? Muito desafiadoras porque é um outro público [...]. É um público que abandonou a escola há tempos atrás, é um público que trabalha, que chega cansado” (Diretor 1, Círculo 1). Contudo, no somar das falas expostas acima, nota-se que a riqueza de conhecimentos e a diversidade são postas em paralelo. Isso direciona ao entendimento de que o cerne da problemática não é a pluralidade das turmas em si — pois isso

também ocorre nas outras modalidades, uma vez que toda turma é composta de sujeitos diversos —, mas sim a presença de outros fatores que impedem que essa pluralidade valorize as diferentes riquezas e histórias que cada aluno, dentro de seu contexto, pode trazer para a sala de aula. Como bem ensinou Nicodemos (2013, p. 14),

[...] pessoas com histórias e experiências de vidas diversificadas: vida profissional, histórico escolar, ritmo de aprendizagem, estrutura de pensamento, origens, etnias, idades, crenças etc. No entanto, a riqueza desse universo, marcado pela diversidade e pluralidade não é, quase nunca, reconhecida e valorizada no ambiente escolar.

A partir disso, um fator que aparece nas considerações da maioria dos participantes é o distanciamento que o ensino na EJA e no PROEJA tem em relação à realidade dos estudantes. Por se tratar de modalidades que lidam com contextos educacionais específicos, diante da sua estruturação ligada aos direitos das classes mais oprimidas e que buscam uma reparação na disparidade da oferta da educação no Brasil, as realidades trazidas pelos sujeitos para a escola são mais sensíveis. O entorno e a vida além dos muros da escola precisam ser considerados enquanto parte significativa para a melhoria do ensino na EJA e no PROEJA. Essa noção aparece nas falas dos participantes, sejam eles da gestão, da equipe de professores ou dos próprios estudantes, que, em suas considerações, explicitam o sentimento de distanciamento para com determinados aspectos. Faz-se importante, então, diminuir essa distância simbólica de forma coletiva, pois

*o todo, com efeito, é maior que a soma das partes. E cada parte tem um papel que lhe é próprio e não se confunde com as demais. A escola precisa querer se aproximar do seu entorno; o entorno, por sua vez, precisa querer se aproximar da escola (Vieira; Vidal, 2015, p. 27).*

Os estudantes trazem em suas falas preocupações que perpassam seu cotidiano: a falta de direcionamento para aliar os conteúdos apreendidos ao mundo do trabalho e a consequente infrequência por falta de incentivo, como pode ser depreendido pela fala do aluno 1:

Alguns alunos, lá da minha sala, já desistiram e a gente sente a necessidade de um certo incentivo, não sei... Um chamado, alguma coisa assim. [...] a escola, em si deveria ter um olhar um pouco pra essas pessoas que tá desistindo porque são pessoas que tá ali, que começam naquele engajamento, aquela coisa, mas aí, no meio, falta muita aula, deixa de ir pra escola, deixa de concluir o curso (Aluno 1, Círculo 1).

A aproximação do ensino para com a realidade dos estudantes surge como uma via para solucionar essas problemáticas. Tomar conhecimento dos contextos vividos pelos alunos é importante para que o ensino seja mais significativo para esses sujeitos. O ponto de partida para a mudança desse cenário é a escuta e o diálogo, pois a não-escuta é uma forma de afastar os sujeitos dessas modalidades, tirando suas vivências de um contato mais humano para fazer educação. Uma participante que explicitou isso em sua fala foi a coordenadora pedagógica, no Círculo 1, quando diz que “talvez a burocracia distancia dessa realidade esses sujeitos. [...] Às vezes, a gente peca, também, nessa não-escuta”.

Os procedimentos burocráticos existem e, para que não impossibilitem a escuta, o diálogo surge enquanto caminho, pois

para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. [...] A educação autêntica, repetamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 47-48).

É necessário, assim, que educadores e educandos estejam em sintonia, constituindo uma relação horizontal permeada pelo diálogo. Isso possibilita que a realidade dos alunos seja escutada e acolhida pelos docentes, de modo que, no cotidiano escolar, sejam integrados os aspectos culturais trazidos. Como destacado pelo professor 6, a reconstrução do Projeto Político Pedagógico pode contribuir para essa aproximação: “[...] ainda estamos aquém da realidade no sentido de adequar o ensino a esses alunos que ficaram muito tempo fora da escola. [...] Eu acho que essa reconstrução, aí, do PPP talvez seja uma boa ideia pra vincular essa realidade” (Professor 6, Círculo 1). Os Círculos de Cultura, também, são pontes que promovem a escuta e a participação de todos os sujeitos da EJA e do PROEJA, colocando-os em um momento de diálogo aberto.

Ainda nas falas, o PROEJA, devido a seu caráter ligado ao mundo do trabalho, foi objeto de discussão em relação à aproximação necessária entre os conteúdos ofertados e o que acontece ao redor da escola. Nota-se que as questões de integração profissional precisam ser mais fortalecidas, de modo que os estudantes tenham a possibilidade de aplicar a formação do curso técnico em sua atuação na própria região. Para isso, a oferta dos cursos deve dialogar com os arranjos locais, ou seja, com as áreas de atuação que o território possibilita, como a agropecuária. Portanto, é importante que a escola em seus planejamentos, promova a inserção desses elementos culturais e arranjos locais no ensino:

[...] precisava ter uma forma de organizar diferente — ela é organizada igual ao regular, a EJA, ela transplanta o regular para a EJA. É por isso que ela não funciona. Ela é compartimentada igual ao regular e, por isso, não funciona porque a experiência dos sujeitos da EJA é diferenciada. [...] Então, tem que ser uma coisa pensada pra EJA e não se pensa pra EJA, se implanta pra EJA. [...] a gente fazia a jornada pedagógica do regular — a gente chamava assim — e a jornada da EJA, que a gente agora vai pensar: que atividade faz agora com a EJA? O que que eu posso fazer? Pra ver se melhorava isso. Era uma tentativa! A gente não conseguia muita coisa, mas pensava-se diferente. [...] ela precisa ser *ela* e não ser adaptada de alguma coisa (Professor 5, Círculo 1).

[...] a escola que a gente quer é justamente essa que é a escola da inclusão, que a gente consiga incluir esses sujeitos [...]. Que a gente consiga integrar esse sujeito, reconhecendo cada potencialidade, reconhecendo o que eles trazem, trajetórias próprias e peculiares. Conseguir entregar, do ponto de vista da escola, esse estudante em um nível de escolarização que a gente deseja tanto pro trabalho, pra vida como um todo também (Diretor 2, Círculo 1).

É possível identificar, ademais, que os participantes pontuam a falta de adaptação do ensino às especificidades características da EJA e do PROEJA. Essa adaptação, que é necessária, como elucida o professor 5 acima, não deve ser vista apenas como uma implantação do ensino tido como “regular”<sup>6</sup> para os moldes da EJA ou do PROEJA, pois isso acarreta em uma educação que não considera os fatores específicos que essas modalidades demandam, sendo uma cópia de outra modalidade. Adequar e adaptar o ensino nesses programas é, portanto, mais do que oferecer um ensino ajustado em outro horário: é considerar as trajetórias e necessidades que os alunos da EJA e do PROEJA trazem para, deste modo, ofertar um ensino que valorize suas potencialidades e permita que eles acessem novas oportunidades.

Segundo Freire (2000), as práticas emancipatórias devem ser vivenciadas concretamente em situações cotidianas, como no trabalho, na escola e nas relações interpessoais. O ser humano deve elaborar estratégias para garantir que um processo de emancipação individual e coletiva aconteça sendo indivíduos coerentes e progressistas.

Nesse processo, uma das necessidades é, justamente, tornar o conhecimento ofertado mais palpável:

Às vezes, a gente fica tentando ofertar determinados saberes que não têm significado pra esse aluno. Quando ela pega esse aluno idoso, por exemplo, e ensina ele a ir lá no banco e conseguir sacar o dinheiro dele, o benefício dele, isso é uma libertação pra esse aluno, é um saber que é um significado demais

---

<sup>6</sup>O uso aspeado da palavra “regular” foi necessário para discutir a fala do professor 5, uma vez que denominar uma modalidade como regular implica na noção de que a EJA/PROEJA é vista como irregular — visão que não é corroborada neste trabalho.

pra ele. O idoso que não sabia ir no posto de saúde pegar o remédio, a medicação dele, acaba que os conhecimentos adquiridos na EJA, ele consegue adquirir essa potencialidade (Diretor 1, Círculo 1).

A aproximação entre a EJA e a realidade dos discentes fica explícita no exemplo dado pelo diretor 1. Quando se pensa na adequação que a EJA e o PROEJA necessitam, é para que se tenha situações como essa, uma vez que tal saber não se aplica no ensino de outras modalidades, mas cabe ser visto nelas, a fim de promover o acesso dos estudantes a uma atividade prática da vida cotidiana que precisa de um letramento específico que foi negado a quem não teve oportunidade de estudar na infância.

**Figura 7** — Dinâmica de sensibilização.



**Fonte:** Arquivo do autor.

Nesse sentido,

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 2021a, p. 31-32).

Incluir é, assim, tornar presente a realidade dos alunos na sala de aula, buscando a emancipação do sujeito a partir dessa intimidade tratada por Freire (2021a). Os desafios vividos pela EJA e pelo PROEJA, portanto, podem ser enfrentados por meio do diálogo. Sem diálogo, os sujeitos envolvidos nesse ensino não estabelecem uma troca de ideias, além de não construírem juntos uma escola que inclua e se adeque às necessidades locais do seu entorno. A

trajetória e as experiências de vida dos alunos da EJA e do PROEJA são importantes, mas podem, ainda, ser mais valorizados, caso a inclusão, a adequação e a aproximação sejam trazidas para o contexto escolar.

### 5.3.3 Unidade temática: participação coletiva na construção do PPP

Um outro tema gerador que promoveu o debate nos Círculos de Cultura foi o Projeto Político Pedagógico e suas características. Assim como discutir as modalidades envolvidas no recorte deste trabalho, é importante, também, que se discuta o próprio PPP, a fim de observar quais unidades temáticas surgem de sua discussão.

Nos Círculos, destacaram-se as seguintes contribuições:

Qual é a ideia do Projeto Político Pedagógico? Apesar de ser um documento, a ideia é que seja um documento construído por todos: alunos, professores, funcionários, representantes da comunidade. [...] o foco principal é dizer qual escola a gente quer? Que cidadão a gente quer formar? Que sujeito a gente quer formar dentro dessa escola? Isso precisa estar dito no PPP. Por que que a avaliação é feita assim e não 'assada'? Por que as aulas são conduzidas dessa forma e não dessa? Tudo isso precisa tá posto dentro desse documento. [...] a ideia do PPP é como se ele fosse a identidade. [...] O que que acontece, às vezes, com o PPP? É que a gente faz aquele movimento bacana de revisar o PPP, envolvendo comunidade, alunos, e, depois, a gente acaba meio que deixando ele adormecido, sem fazer a articulação das ações (Coordenadora pedagógica, Círculo 2).

Ele é um documento, mas particular de cada escola. Cada escola constrói o seu. Eu não posso, por exemplo, pegar o seu pra trabalhar em cima do seu projeto. Eu tenho que construir o da minha escola. [...] os alunos, eles fazem parte dessa comunidade escolar que pode estar ajudando nessa construção. Então, eles precisam ter conhecimento das metas que estão ali pra ser alcançadas, pra que eles possam tá contribuindo pra alcançar (Sujeito da comunidade 2, Círculo 2).

[...] quando você pensa alguma coisa pra alguém, é você pensando a realidade dele. Quando ele pensa a realidade própria, é diferente. Porque eu vejo, eu convivo, então, acho que eles precisam disso, mas e como eles veem isso? [...] Precisa dessa funcionalidade prática. (Professor 5, Círculo 2).

Diante das conceitualizações trazidas acerca do PPP, nota-se que o entendimento da maioria dos participantes é de que, apesar de ser um documento, o PPP precisa ter uma dimensão prática que vai além do papel e além da exigência legal da LDB (Lei nº 9.394/1996). O que se projeta precisa ser concretizado, extrapolando a dimensão da teoria, como tratado pelo professor 2:

É tanto que tem esse “o PPP é um documento na gaveta”. A gente costuma dizer isso porque realmente falta se colocar em prática as ações que foram pensadas. [...] E essa questão do construir coletivo, talvez, é um desafio ainda. Construir o PPP de forma coletiva, pra ter ali, a escrita de todo mundo, ainda é um desafio (Professor 2, Círculo 2).

Nesse sentido, é evidente que se distinguem duas dimensões que envolvem o PPP — a teoria e a prática —, sendo uma tão importante quanto a outra, devendo a escola, porém, ter o cuidado para não deixar que o projeto fique estancado na parte teórica. A dimensão prática envolve aplicar o Projeto Político Pedagógico no cotidiano escolar.

O PPP precisa ser empreendido como um caminho traçado coletivamente, o qual se deseja enveredar para alcançar um determinado objetivo. É um processo inacabado, contínuo, que vai se construindo ao longo do percurso que cada escola faz (Veiga, 2001). Por ser um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais o PPP expressa e orienta as práticas pedagógicas e administrativas da escola, seguindo as normas do sistema educacional.

Uma das formas de unir essas duas dimensões é por meio da coletividade, aspecto destacado nas falas dos participantes. O PPP constitui a identidade da escola, sendo assim, todos os sujeitos relacionados a ela precisam contribuir com sua construção, tornando-a mais singular, visto que cada escola é composta por um grupo único de indivíduos. O que se destaca na fala trazida acima, no entanto, é que muitas vezes o PPP não envolve a coletividade plena da escola, pois os estudantes sabem pouco ou nada sobre o documento, o que implica em uma não participação desses sujeitos na construção do planejamento escolar.

A aproximação com a realidade dos alunos, por exemplo, é um fator que enriquece o PPP, pois reflete o caráter coletivo dessa etapa e pode culminar na inserção dos elementos culturais e locais no cotidiano da escola, conforme discutido anteriormente, caso o projeto concretize suas metas. Contudo, nos Círculos de Cultura, notou-se a pouca contribuição dos discentes em relação às temáticas do planejamento e do PPP, o que revela um maior desconhecimento do assunto por parte desses sujeitos. Como destacado pelo professor 1, esse dado é preocupante para a prática pedagógica, pois indica que as discussões sobre PPP ainda não chegam aos alunos com tamanha propriedade, ou seja, há pouca participação discente. O PPP fica, então, mais restrito aos docentes e à gestão:

O problema é que o projeto fica muito no campo da discussão teórica e não vai pro campo da discussão prática e vocês, alunos, quando a gente suspende a mão e fala assim: ‘o que é projeto?’ e vocês não sabem, é um pouco preocupante porque parece que essa discussão tem que ficar um pouco

engavetada na inteligência, no sentido da concepção docente, dos professores pensarem isso, mas tem que ser todo mundo [...] (Professor 1, Círculo 2).

É preciso, portanto, que sejam promovidos momentos de diálogo juntamente com os alunos, assim como ocorreu nos Círculos de Cultura, a fim de aproximá-los e inseri-los no debate e na estruturação do PPP da escola. Isso se alia à necessidade de coletividade do PPP abordada por Boutinet (2002). As etapas de planejamento pedagógico devem contar cada vez mais com a participação dos estudantes e dos sujeitos da comunidade.

**Figura 8** — Grupo de discussão para considerações na (re)elaboração do PPP.



**Fonte:** Arquivo do autor.

Isso acarreta na participação coletiva, também nas atividades, inclusive dos pais, como trazido pelo aluno 4 no Círculo 2: “com a participação dos alunos, mas que os pais também possam ajudar o aluno participar, ter participação, não só ficar de plateia, mas ter participação na atividade desenvolvida”. Assim,

a participação requer compromisso com o projeto político-pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente. A participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro (Veiga, 2009, p. 167).

A partir dessas necessidades, fica evidente que as noções de aproximação, participação coletiva e planejamento andam juntas, de modo que uma fortalece a outra. Para um Projeto Político Pedagógico mais singular e próximo da realidade dos sujeitos da escola, deve-se pôr em prática a contribuição de todos eles. Acrescentam-se a isso, também, as contribuições:

Uma coisa liga a outra, né? Se eu conheço a realidade, eu consigo fazer um planejamento solitário/solidário (Professor 4, Círculo 1).

[...] essa dificuldade do planejamento, ela é estrutural porque qual outro tempo que se pensou em reservar aquele espaço pra começar aquela turma? [...] os professores dessa turma devem reunir pra fazer isso. Em que tempo, em que hora, como? Sabe? Aquela estrutura que une, encaixa (Professor 5, Círculo 1).

[...] se a gente não sentar pra planejar, a gente vai chegar em lugar nenhum. [...] é uma coisa que é muito mais da organização da escola, da gestão, do que nossa. Vocês precisam dar um jeito de organizar essa horários pra gente... Não ficar sacrificado pra gente, mas que, também, as coisas aconteçam porque, se não... A EJA, principalmente, mas também, tanto quanto o ensino médio, precisa desse momento de planejamento. (Professor 3, Círculo 1).

[...] a escola, em sua estruturação, não tem tempo pedagógico, a gente, na verdade, tem tempo de aula. Então, a gente fica muito no tempo da aula, mas a gente não tem a discussão pedagógica de como você conduz o processo de ensino [...]. Quando é dado esse tempo pedagógico, é dado na semana da jornada e, aí, tem trocentas discussões mil, que esse PPP acaba ficando depois: 'depois a gente discute.' Tem coisa mais imediata, assim. (Professor 1, Círculo 2).

É possível notar que a demanda de tempo para o planejamento pedagógico mais participativo e próximo da coletividade não é atendida. As atividades que o fazer docente exige tomam, por si só, bastante tempo dos professores, tornando escassos os momentos de diálogo sobre os planos e projetos para a escola. Esse tempo pedagógico diz respeito à distribuição das atividades que os docentes desempenham, as quais, muitas vezes, limitam que haja encontros, debates e até mesmo jornadas pedagógicas específicas para tratar sobre o planejamento e/ou o PPP na EJA e no PROEJA. É preciso fornecer esse tempo aos docentes, no qual esses planejem e, também, estabeleçam um diálogo horizontal entre A e B (Freire, 1987), ou seja, promovam, nos encontros com os outros sujeitos, a participação dos discentes nas atividades pedagógicas e no PPP da escola.

Os dados obtidos nas falas dos Círculos de Cultura revelam que, a partir dessas dificuldades, como o pouco tempo pedagógico e o distanciamento para com as realidades ao entorno escolar, os sujeitos que compõem o corpo discente ficam desfalcados no sentido de que são pouco envolvidos na construção do PPP, pois esses têm pouco conhecimento acerca das dimensões do documento e suas aplicações na escola. Isso foi percebido diante da menor contribuição dos alunos sobre o que é o PPP, uma vez que esses comentaram mais sobre o desconhecimento que tinham sobre o assunto, como pode ser visto nas seguintes falas:

[...] a gente ficou totalmente perdido em área de estágio. Eu mesmo senti muito falta desse suporte da escola em ter um suporte, um cuidado maior. [...]

Onde eu vou estagiar? Onde que minha área abrange? O que... Qual lado, especificamente, que eu posso atuar? Então, nesse caso, principalmente eu, como aluna, acho que faltou mais de direcionamento da direção (Aluna 4, Círculo 2).

É muito pouca informação. Falta informação pra gente, como aluno, porque a gente não sabe. 'Ah, você pode estagiar onde? Você pode estagiar na cantina do hospital. Você pode estagiar na cantina de uma escola.' Sim, a gente só pode fazer isso? Então, assim, fica tudo muito curto, muito complexo, sendo que tem outras áreas que a gente poderia fazer, como foi citado agora, e não sabíamos (Aluna 4, Círculo 2).

Essas falas podem ser entendidas como uma demanda dos estudantes por mais conhecimento e envolvimento sobre o PPP e o que se discute nele. Para Freire (2021a), saber ouvir o aluno é respeitar e valorizar a sua história, seus conhecimentos de mundo que traz consigo em sua bagagem cultural e discutir com eles a razão desses saberes em relação aos conteúdos ensinados.

Através da última fala acima, pode-se depreender que os Círculos de Cultura funcionaram, para a escola, enquanto um espaço de contato entre todos os sujeitos e instâncias da EJA e do PROEJA. A falta desses momentos de diálogo e escuta culminam no que se revelou com os dados obtidos: a restrição da construção e discussão do PPP para os gestores e docentes, definindo um desconhecimento dos discentes acerca do Projeto Político Pedagógico da escola que é parte essencial da identidade do local.

Esta etapa da pesquisa se configurou enquanto participativa e se mostrou efetiva para a articulação dos sujeitos da EJA/PROEJA, preceitos essenciais para os objetivos deste trabalho. Por isso, é muito importante que se deixe demarcado que houve, nesta pesquisa, a participação dos segmentos que formam a escola, com suas narrativas contundentes, o diálogo promovido, a reflexão feita e a autoavaliação das práticas no cotidiano da escola, estabelecendo um momento estratégico de formação da comunidade escolar e possibilitando, com isso, possíveis ressignificações de ações práticas no chão da instituição. Os Círculos de Cultura, enfim, demonstraram ser uma ação de pesquisa significativa para o estabelecimento da (re)configuração do PPP a partir dos diálogos viabilizados por eles.

Foram, também, momentos prazerosos e bonitos, nos quais os participantes ressaltaram o impacto positivo que esse tipo de encontro promoveu em sua relação com a escola, despertando, nos gestores e professores, a necessidade de se repensar o olhar que têm para a EJA/PROEJA e, nos estudantes, a sensação de serem ouvidos e terem suas vozes compartilhadas.

Nesse sentido, fica ainda mais reforçada a necessidade de se promover encontros como os Círculos de Cultura, a fim de que os sujeitos da EJA e do PROEJA dialoguem e compartilhem suas experiências nas modalidades. Portanto, as recomendações para a (re)configuração do Projeto Político Pedagógico são: que ocorra de forma coletiva, sob uma gestão escolar democrática e participativa e que contemple aderência com a modalidade EJA/PROEJA.

## 6 CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Papagaio louro  
 Sabiá da praia  
 Valdir cabelo loiro  
 Ele é cortador de paia  
 Eu perguntei a ele  
 Tá sentindo alguma dor  
 Está amarelecendo  
 É o resíduo do motô<sup>7</sup>  
 (Alves, 2019, p. 75).

O motor de sisal é um instrumento do protagonismo do povo sisaleiro. Peça fundamental da metamorfose do agave, de tilintar reconhecível, tornou-se parte de uma geografia totalmente particular nos campos dessa planta. Tenho vivo na memória a história que minha mãe contava quando eu ainda era criança: ela ia acompanhar o meu pai no campo de sisal no período que ia rodar motor. Segundo ela, havia noites em que meu pai trabalhava por toda a madrugada sevando. E era assim, pela mão do sevador, que a palha ia transformando-se em fibra e a paisagem verde-bandeira geográfica ia tomando cor cultural amarelada.

A transformação, no caso do agave, só acontece pela ação de homens e mulheres mediados pela ajuda do motor. É a ação que promove a transformação. Rubem Alves já dizia: “a transformação só acontece pelo poder do fogo” (Alves, 1999, p. 63). O fogo do sisal é o motor, que, ao queimar combustível, faz a roda girar e transformar a palha em fibra. Trago essa alegoria para dizer que o pesquisador também passa pelo fogo, que o pesquisador, no exercício de reflexão, se forma, reforma, transforma. A pesquisa, assim, é a metamorfose que promove a surpresa. Ao caminhar, o pesquisador faz o caminho e, ao fazer o caminho, desfaz-se, refaz-se, inventa-se, reinventa. Como o agave, o pesquisador se transforma, vira fibra, e, nessa metamorfose, vira pesquisador de fibra.

O/A pesquisador/a do Território do Sisal é, sem dúvida, um homem ou uma mulher de fibra. Digo isso porque são muitas as dificuldades enfrentadas até chegar a esta etapa do trabalho. Muitos precisaram sair do território para estudar. Muitos necessitaram trabalhar em seu território e estudar em outro território do estado ou até fora dele para concluir uma graduação e/ou pós-graduação. Comigo não foi diferente: estudei (conclui os créditos) e fiz a pesquisa da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) trabalhando 40h na sala de aula, ora no turno matutino, ora no vespertino, ora no turno noturno. Vale frisar que o Estado da Bahia

---

<sup>7</sup>Trecho de cantiga popular autoria desconhecida do município de São Domingos, registrada por Alves (2019).

negou a minha licença para aperfeiçoamento profissional, mesmo eu sendo efetivo do cargo há 13 anos, tendo cumprido todos os requisitos da investidura e jamais ter sofrido nenhum processo. Essa minha condição de estudante-trabalhador me fez refletir mais uma vez o lugar dos alunos da EJA/PROEJA. Fiz graduação e pós graduação *lato sensu* também trabalhando. É um exercício de resiliência manter-se firme para não desistir no meio do caminho como fazem muitos estudantes dessas modalidades, os quais aparecem nas preocupantes estatísticas de infrequência escolar.

Um outro fator que faz o/a pesquisador/a em EJA/PROEJA se considerar um homem ou mulher de fibra é justamente a atenção dada a uma modalidade de educação que, muitas vezes, foi relegada a um plano inferior se comparada a outras modalidades. Ainda existe uma distância abissal a ser enfrentada para colocar a EJA e o PROEJA em uma posição de destaque enquanto política de Estado neste país. Nós, pesquisadores, estamos atentos e não fraquejaremos, pois a nossa causa é uma causa justa e nobre: defender os sujeitos da EJA/PROEJA, denunciando a negação de direitos e anunciando um horizonte onde tais modalidades e seus sujeitos possam desfrutar de relevância e visibilização.

À vista disso, esse trabalho mostrou a necessidade de refletir acerca do direito dos sujeitos da EJA e do PROEJA de participar das decisões na escola, opinando na construção dos processos e elementos que sustentam e envolvem a sua formação, portanto, o seu futuro. Ao participar, o sujeito da EJA/PROEJA contribui para o fortalecimento dessa modalidade de educação e impregna de sentido o seu percurso estudantil.

Assim, buscou-se, com este trabalho, investigar de que modo a participação da comunidade escolar e local poderia contribuir para a (re)configuração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEP Semiárido em uma perspectiva democrática para a EJA/PROEJA. Para atingir o objetivo maior, foi necessário analisar o PPP do CEEP Semiárido em relação ao tratamento dado à EJA e ao PROEJA; identificar o que os estudantes conheciam sobre EJA, PROEJA e PPP, analisando o interesse deles na participação da construção do PPP do CEEP Semiárido; conhecer as ideias e concepções da comunidade escolar e local sobre EJA/PROEJA e o que julgavam necessário considerar para orientar a revisão e/ou (re)elaboração do PPP do CEEP Semiárido de maneira que contemplasse essas modalidades, garantindo a qualidade do ensino.

A ideia de tratar do PPP do CEEP Semiárido emergiu das experiências vivenciadas enquanto docente dessa instituição e por perceber a falta da participação da comunidade escolar na elaboração desse documento, mais especificamente por identificar a lacuna de participação dos sujeitos da EJA. Com isso, os Círculos de Cultura utilizados neste trabalho permitiram que

a comunidade escolar refletisse sobre a importância do diálogo enquanto esteio basilar da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a necessidade de configurar a escola enquanto um espaço de diálogo efetivado através de um movimento contínuo de ação e reflexão (Freire, 2021b). O diálogo, pois, se confirma como o caminho para a transformação da sociedade.

A educação que se faz pelo e para o diálogo coloca o sujeito na condição de cidadão. Esse cidadão, por sua vez, é capaz não só de cumprir deveres, mas, muito mais que isso, exigir e lutar pelo respeito aos seus direitos. Ao participar da sociedade e da sua dinâmica de transformação, ele transforma o seu entorno, se transforma e melhora o mundo.

No trabalho, os questionários demonstraram que a construção do PPP da escola perpassa pelo crivo de uma gestão democrática e precisa estar voltado para aquilo que a escola possui de mais importante: o aluno e sua aprendizagem (Veiga, 2001). Nesse sentido, o aluno é o centro motivador das decisões, não podendo ficar fora do processo de diálogo. Assim, ao participar das decisões importantes da escola, ele se torna sujeito da sua aprendizagem.

Os grandes resultados deste trabalho foram os Círculos de Cultura, pois esses se mostraram espaços em que se possibilitou mobilizar a comunidade escolar e local e potencializar as vozes dos estudantes. Desde o planejamento desses Círculos, da preparação do espaço onde aconteceram os encontros até a sua realização, senti que o caminho mais certo para promover a cultura da participação na escola é efetivado pela escuta sensível (Barbier, 2004) de todos os envolvidos na comunidade escolar, partilhando vivências democráticas, pensamentos e experiências. Os Círculos de Cultura foram sementes lançadas no terreiro da escola, pois foi perceptível a satisfação dos estudantes em serem colocados em um espaço de horizontalidade, onde suas vozes foram ouvidas e tiveram a mesma oportunidade de compartilhamento que gestores, professores etc. Os estudantes puderam compartilhar suas necessidades, as faltas que percebem enquanto sujeitos da EJA/PROEJA, mas também ressaltar o impacto positivo que essa modalidade tem em suas vidas. Lembro-me da fala de uma das estudantes ao ser perguntada como é estudar na EJA: “Pra mim, é ótimo, porque eu tô alcançando uma coisa que eu não alcancei lá atrás” (Aluna 5). Esse relato foi promovido por conta dos Círculos de Cultura, confirmando que a EJA/PROEJA permitem que os sujeitos que nunca tinham sido sonhados passem a sonhar.

Para que isso se concretize, a EJA e o PROEJA precisam ser contemplados no PPP da escola, compreendendo que, para uma melhor organização das tarefas escolares, as instituições de ensino devem elaborar um PPP que estabeleça aquilo que se entende como sendo os processos educacionais adequados àquela comunidade humana (Dias, 2022). Portanto, os Projetos Políticos Pedagógicos sustentados na educação dialógica podem contribuir para a

superação da não participação, pois têm como finalidade educativa a conscientização, condição formativa para que os sujeitos da EJA e do PROEJA possam se agigantar ainda mais, tornando-se agentes históricos de transformação social (Silva; Zanardo, 2022). Nesse cenário, é imprescindível procurar a melhor saída para uma problemática e um campo de práticas essenciais na construção de um futuro melhor com todos e todas, favorecendo um espaço privilegiado de participação coletiva e de diálogo dos atores da EJA e do PROEJA. Destarte, a transformação aprendida com o processo do sisal poderá ser vista, alegoricamente, nas mudanças de mundo que os homens e mulheres promovem a partir da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, I. L. **Mulheres de “fibra”**: cantando rodas e (re) construindo histórias em São Domingos – BA (1990-2010). 2019. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) — Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2019.
- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAHIA. A Rede. **Secretaria da Educação**, Salvador, 2018. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/redeep>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- \_\_\_\_\_. Bahia é a 2ª maior rede estadual de Educação Profissional no país. **Secretaria da Educação**, Salvador, 22 mai. 2015. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/bahia-e-2%C2%AA-maior-rede-estadual-de-educacao-profissional-do-pais>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- \_\_\_\_\_. **PPP** — Projeto Político Pedagógico. São Domingos: CEEP Semiárido, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARBOSA, S. C.; CASTRO, M. A. D. R. de. EJA, Educação Popular e Proeja: alguns elementos para reflexão. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolis/?p=51>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- BARRETO, M. P. da S. **Formação do professor técnico na educação profissional**: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. 2019. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2019.
- BEZERRA, E. C. **Coordenação do trabalho pedagógico na educação profissional integrada à EJA**. Natal: IFRN, 2020.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BORGES, S. M. **Possíveis contribuições da psicologia à educação profissional tecnológica**: uma análise comparativa de grades curriculares. 2013. Monografia (Especialização) — Celer Faculdades, Santa Maria, 2013.

BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5524.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5524.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROEJA** — Programa Nacional de Integração da Educação com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil — novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, V. **Planejamento e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, M. M. Pesquisa Participante: possibilidades para o estudo da escola. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 49, p. 63-66, mai. 1984.

CARMO, G. T. do. Diversidade de concepções na Educação de Jovens e Adultos: os limites das retóricas intransigentes versus a possibilidade de construção coletiva. In: MEDEIROS, C. C. de; GASPARELLO, A.; BARBOSA, J. L. (Orgs.) **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p. 103-132.

CARNEIRO, A. C. S.; SANTOS, C. L. N. dos; COSTA, P. L. S. Proeja na perspectiva das políticas públicas: o Programa de Atendimento Para Jovens, Adultos e Trabalhadores e o Currículo Integrado. **Plurais**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 72-92, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7783>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CASTIONI, R. Programa Brasil profissionalizado: a oferta de cursos técnicos na Bahia e no Acre. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], ano 16, n. 30, p. 67-82, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10087>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTRO, A. C. de. EJA e a resistência silenciamento, desmonte e ausências das políticas públicas. SINPRO-DF, 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/eja-e-a-resistencia-silenciamento-desmonte-e-ausencias-das-politicas-publicas/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CASTRO, M. D. R. de; MACHADO, M. M.; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2010.

CELLARD, A. Análise documental. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COELHO, M. I. de M. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao PROEJA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 83-97, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2871>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, C. da P. Gênero e educação de jovens e adultos (EJA): reflexões a partir das orientações curriculares da SEC-BA. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: 13º Mundo de Mulheres, 2017.

CUNHA, A. S.; NEVES, J. D. V.; COSTA, N. M. V. A EJA em tempos de pandemia de COVID-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia bragantina. **Nova Revista Amazônica**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 23-35, mar. 2021.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1984.

DIAS, G. C. N. **A importância da EJA como forma de construir autonomia dos educandos a partir do olhar de Paulo Freire e das análises de documentos oficiais**. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Cruz Alta, 2022.

DIEESE. **Anuário educação profissional da Bahia e territórios de identidade**. Salvador: DIEESE, v. 2, 2012.

DUARTE, C. C. **O movimento dos Fóruns de EJA: história de construção coletiva da Política Pública de EJA**. Paraíba: UFPB, 2009.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

FARIA, E. M. da S. de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité-Bahia**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, 2017.

\_\_\_\_\_. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151-164, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 09 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Trajatória escolar e de vida de egressos do Programa EJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha – Conceição do Coité – Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança** — um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FRIGOTTO, G. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. *In*: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS/Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso escolar e tática de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: Ed. CCTA UFPB, 2015.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *In*: \_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1333491397.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. *In*: LINHARES, C.; TRINDADE, M. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo: entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículos sem fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001a.

\_\_\_\_\_. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOVERNO disponibiliza mais de 20 mil vagas para cursos técnicos. **Portal A Tarde**, [s. l.], 4 jul. 2019. Disponível em: <https://atarde.com.br/bahia/governo-disponibiliza-mais-de-20-mil-vagas-para-cursos-tecnicos-1066892>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GUIMARÃES, D. A. **A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido**. 2015. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino para a Educação Profissional) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

HELENA, R. S. **Cartilha do Povo**. Rio de Janeiro: Literatura de Cordel, 1982.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 23 fev. 2022.

INEP. Ministério da Educação. **Resumo técnico do estado da Bahia**: censo da educação básica 2019. Brasília: Inep/MEC, 2020.

JORGE, M.; CONCEIÇÃO, L. M. Projeto Político Pedagógico (PPP): o resgate de sua implantação na rede municipal de ensino em Londrina. **Quaestio**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 163-172, mai. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134900>. Acesso em: 2 ago. 2023.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LAGO, L. O. **A formação continuada do professor da EJA**: modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

LAURINDO, L. dos S. R. **Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos**: concepções e proposições. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) — Universidade do Estado da Bahia, 2017.

A ESTRADA. Intérprete: Cidade Negra. *In*: CIDADE NEGRA. **Quanto Mais Curtido Melhor**. [S. l.]: Epic Records, 1998. 1 CD. Faixa 5.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)**. 2. ed. Braga: FCT, 1988.

\_\_\_\_\_. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, R. M. de S. **Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva freireana: participação e diálogo**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, W. dos R.; PIRES, L. L. de A.; SOUZA, P. H. de. A educação de jovens e adultos, o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no século XXI — da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. Educação de jovens e adultos — Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013.

MACHADO, Z. **O papel das instituições financeiras multilaterais no processo de desenvolvimento**. Porto Alegre: Veraz Editores/CUT, 2002.

MAGALHÃES, F. P. de. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/195>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, M. S. A política do Proeja e o Projeto Político Pedagógico: reflexões para a prática de ensino. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Farroupilha. **Anais [...]**. Farroupilha: UFSM, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSARENTI, A. P. M.; SALES, M. A. Projeto Político Pedagógico da EJA — gestão e prática pedagógica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2., 2015, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: ALFAEJA, 2015.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década**. [S. l.]: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20 metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf). Acesso em: 2 ago. 2023.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. *In*: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, [s. l.], v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 11 set. 2022.

MOUSQUER, E. F. C; MARASCHIN, M. S. Reflexões a partir da pesquisa PROEJA. *In*: COLÓQUIO NACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2013. p. 1-13. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1359>. Acesso em 17 jul. 2023.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres do saber-poder. **DIÁLOGO**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

NICODEMOS, A. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. [S. l.]: Sofa Digital, 2017. 1 vídeo (84 min).

OLIVEIRA, E. C. de; CEZARINO, K. R. de A.; CARVALHO, C. F. de. O FÓRUM DE EJA/ES NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: desafios de uma agenda comum em tempos de pandemia. **Communitas**, [s. l.], v. 5, n. 11, p. 12-24, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5300>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, D. M. L. de S.; OLIVEIRA, M. O. M. de; FREITAS, K. S. de. O projeto político pedagógico e a gestão da EJA em escolas públicas estaduais no município de Salvador. *In*: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; AQUINO, M. S. **Educação de jovens e adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 143-161.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRADO, D. P. F.; REIS, S. M. A. de O. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam os sujeitos? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012.

PRADO, H. W.; ABREU JUNIOR, J. M. Reflexões sobre a prática docente o desafio da qualidade no PROEJA. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/962>. Acesso em: 11 set. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, A. M. M. **Vozes Noturnas: A produção de textos orais nas turmas da EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SANTOS, A. de O. C.; MUTIM, A. L. B. Educação profissional integrada na rede pública estadual da Bahia: a experiência do centro territorial da região metropolitana de Salvador/BA. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 30, p. 256-275, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10325>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTOS, G. da S. dos; MARCHESAN, M. T. N. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5477/0>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTOS, I. A. dos. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. Cornélio Procópio: UENP, 2008.

SANTOS, M. A. M. T. dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia – DF**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 — Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 set. 2022.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41889>. Acesso em: 11 set. 2022.

SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J. R. A experiência de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos do Proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/experiencia-de-construcao-dos-projetos-politicos-pedagogicos-dos-cursos-do-proeja-no>. Acesso em: 11 set. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Relatório de Vagas Distribuídas por Escola – Sintético**: Escola: Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido. [S. l.]: Sistema Integrado de Gestão da Educação — Portal da Gestão Escolar, 2023.

SERPA, Â. Territórios de Identidade na Bahia: regionalização institucional e políticas de desenvolvimento cultural e territorial. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Territórios da Bahia**: regionalização, cultura e identidade. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 19-37.

SILVA, A. P. da; ZANARDO, N. D. R. Vulnerabilidade social e sociedade de risco: as contribuições de um Projeto Político Pedagógico de turmas de EJA, sob a concepção crítico-libertadora. **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2022.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, F. P. M. da. **Desenvolvimento territorial**: a experiência do Território do Sisal na Bahia. 2012. Dissertação (Mestrado em Economia) — Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, F. V. da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SILVA, L. C.; SOUZA, P. H. de. O PROEJA e o perfil de seus alunos no curso técnico de edificações. **Itinerarius Reflectionis**, [s. l.], v. 2, n. 13, p. 1-15, 2012.

SILVA, M. R. de. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011.

SILVA, S. L. A gestão social no Território do Sisal: uma análise do Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da região sisaleira da Bahia – Codes Sisal. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional) — Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2008.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C.; Paulo Freire e humanismo em educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. **GEOSABERES**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 94-104, set.-dez. 2017.

TANURE, A. C. D.; COSTA, G. dos S.; OLIVEIRA, M. da C. C. V. B. de.; COSTA, P. L. S. A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 445-463, mai./ago. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELOS, A. P. S.; AMORIM, A.; FERREIRA, M. da C. A. Quando os estudantes vão à escola da EJA: dificuldades encontradas. **Rev. Fac. Educ.**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 153-174, jan./jun. 2021.

VEIGA, I. P. da. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CH67BM9yWB8tPFXjVz6cKSH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Básica e educação superior: projeto político**. Campinas: Papirus, 2004. p. 13-45.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interacções**, Santarém/Portugal, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 11 set. 2022.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. A escola pública e seu entorno social – uma questão em aberto. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 7-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4578>. Acesso em: 23 nov. 2022.

## APÊNDICE A — QUESTÕES PARA ANÁLISE DO PPP DO CEEP SEMIÁRIDO

### I — Marco Referencial

#### 1. Marco Referencial Situacional

- 1.1 No documento PPP, é apresentada uma concepção de mundo atual a partir da Educação de Jovens e Adultos?
- 1.2 O PPP trata de PROEJA? Ao tratar das modalidades de ensino, qual a atenção dada à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB), Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)?

#### 2. Marco Referencial Doutrinal ou Filosófico

- 2.1 O documento apresenta uma concepção de Educação de Jovens e Adultos? Se sim, qual é essa concepção?
- 2.2 No PPP, como é prevista a formação do homem/mulher/pessoa humana a partir de uma Educação de Jovens e Adultos?
- 2.3 No PPP está compreensível o papel assumido pela escola ao oferecer EJA/PROEJA? Como isso aparece?

#### 3. Marco Referencial Operativo

- 3.1 O documento explicita como é pensado e organizado o processo de planejamento para a Modalidade de EJA?
  - 3.2 O PPP apresenta a organização curricular da escola a partir da realidade da EJA?
  - 3.3 O PPP define como a comunidade escolar deseja a relação professor-aluno?
  - 3.4 O documento apresenta como a unidade escolar deseja o relacionamento com a comunidade (inclui família)?

### II — Diagnóstico

1. O PPP traz bem delineadas as forças e resistências, os pontos positivos ou negativos da escola?
2. Segundo o que está posto no documento é possível identificar uma proposta de EJA construída com a participação de seus sujeitos?
3. Ao analisar o PPP, é possível perceber a intenção de promover uma integração das modalidades de ensino da escola para colocar a EJA em uma posição de isonomia com demais modalidades?

### **III — Programação**

1. No PPP são estabelecidas **ações concretas** para atender de maneira significativa o público do PROEJA? Se sim, quais?
2. No documento, é possível identificar **linha de ação** específicas para o PROEJA?
3. No PPP há indicação de **atividade permanente** que dê suporte ao bom funcionamento do PROEJA?

## APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO

Prezados(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Estamos pesquisando a importância da participação dos estudantes para a (re)configuração do Projeto Político Pedagógico (PROEJA) do CEEP Semiárido.

Para tanto, convidamos V. Sas. a participarem deste questionário, que tem por objetivo investigar concepções sobre EJA/PROEJA, como essa modalidade acontece na escola e o que julgam necessário considerar na elaboração do PPP, de forma a garantir a qualidade do ensino de jovens e adultos.

Vale ressaltar que as informações coletadas neste instrumento serão analisadas com respeito e ética. Participando dessa investigação, V. Sas. contribuirão para o desenvolvimento de conhecimentos que favorecerão a Educação de Jovens e Adultos.

**Escola: CEEP Semiárido    Turno: Noturno**

### 1. Dados Pessoais

1.1 Sexo:

1.1.1 Feminino (  ) 1.1.2 Masculino (  )

### 1.2 Orientação sexual\identidade de gênero (Pode assinalar mais de uma opção)

1.2.1 Heterossexual (  )      1.2.2 Gay (  )  
1.2.3 Lésbica (  )      1.2.4 Bissexual (  )  
1.2.5 Transexual (  )      1.2.6 Travesti (  )  
1.2.7 Não quero informar (  )

1.3 Idade: \_\_\_\_\_

### 1.4 Estado Civil:

1.4.1 Casado (a) (  )  
1.4.2 Separado (a) (  )  
1.4.3 Vive com o companheiro (a) (  )  
1.4.4 Viúvo (a) (  )  
1.4.5 Solteiro (a) (  )  
1.4.6 Divorciado (a) (  )

### 1.5 Tem filhos(as)?

1.5.1 Sim (  ) Quantos? \_\_\_\_\_  
1.5.2 Não (  )

### 2. Condições de acesso

2.1 Como você chega até à escola?

- 2.1.1 Transporte público e gratuito ( )
- 2.1.2 A pé ( )
- 2.1.3 Moto ( )
- 2.1.4 Bicicleta ( )
- 2.1.7 Carro ( )
- 2.1.8 Outros \_\_\_\_\_

2.2 Você vem para a escola:

- 2.2.1 Direto do trabalho ( )
- 2.2.2 De casa ( )
- 2.2.3 Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Escolarização

3.1 Com que idade ingressou na vida escolar? \_\_\_\_\_

3.2 Ficou reprovado em algum ano?

3.2.1 Sim ( ) Por quanto tempo ficou reprovado? \_\_\_\_\_

3.2.2 Não ( )

3.3 Você precisou parar de estudar?

3.3.1 Sim ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

3.3.2 Não ( )

3.4 Quantos anos ficou fora da escola? \_\_\_\_\_

### 4. Sobre Educação/Escola

4.1 Defina em uma frase o que a educação/escola representa pra você?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 5. EJA/PROEJA

5.1 Você sabe o que significa a sigla EJA? Sim ( ) Não ( )

Se sim, escreva o significado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.2 O que você entende por PROEJA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.3 O que fez você procurar a EJA/PROEJA? (pode marcar mais de uma opção)

5.3.1 Vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor a família ( )

5.3.2 Por incentivo de outras pessoas ( )

5.3.3 Vontade própria ( )

5.3.4 Porque o ensino é gratuito ( )

5.3.5 Para me preparar para o vestibular ( )

5.3.6 Porque necessito me preparar para o mercado de trabalho ( )

5.3.7 Para não ficar parado ( )

5.3.8 Progredir no emprego atual ( )

5.3.9 Aumentar a possibilidade de conseguir trabalho ( )

5.8.10 Outros ( ) Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 6. Projeto Político Pedagógico

6.1 Você sabe o que é o Projeto Político Pedagógico da Escola?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, diga o que é: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.2 Você já participou de algum momento de elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, como foi a sua participação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.3 Você acha importante o estudante participar do processo de elaboração do projeto da escola?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, por que é importante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.4 Você gostaria de participar do processo de elaboração do projeto da escola?

Sim ( ) Não ( )

6.5 O que você gostaria que a escola soubesse e considerasse, sobre os estudantes da EJA/PROEJA?

6.5.1 Que sempre estudaram na Educação de Jovens e Adultos ( )

6.5.2 Que há uma dificuldade em retomar os estudos por conta do tempo distante do espaço da sala de aula ( )

6.5.2 Que trabalham o dia todo e estudam a noite ( )

6.5.1 Que trabalham o dia todo, estudam a noite e não dispõem de tempo para realizar tarefas da escola em casa ( )

6.5.3 Que o trabalho é tão exaustivo, chegam cansados e apresentam dificuldade de concentração ( )

6.5.4 Que venho do campo (zona rural), (escola multisseriada), e percebem que tem mais dificuldade na escola ( )

6.5.5 Que tem dias que não tem com quem deixar meus filho(s) e, por isso, faltam à aula ( )

6.5.6 Que a merenda é um dos fatores que fizeram matricular-se ( )

6.5.7 Que possuem dificuldades em diversas áreas do conhecimento ( )

6.5.8 Que possuem dificuldade em leitura e interpretação ( )

6.5.9 Que se sentem desmotivado por falta de perspectiva de um futuro no qual os estudos sejam responsáveis por melhoria na vida ( )

6.5.10 Que precisam compreender melhor essa relação entre o estudo na EJA e a formação profissional ( )

6.5.11 Que as aulas práticas precisam acontecer no turno que estudam ( )

6.5.11 **Outra(s) questão(ões) que deve(m) ser consideradas.**

---

---

---

---

Agradecemos por sua participação!

## APÊNDICE C — 1º CÍRCULO DE CULTURA

### DISCUTINDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**PARTICIPANTES:** Gestores (inclui coordenação) , professores, estudantes (líderes das turmas de EJA/PROEJA), funcionários (participantes do Colegiado Escolar) e representantes da comunidade.

**TEMPO:** 2h/aulas.

**OBJETIVOS:** Conhecer as ideias e concepções dos participantes sobre EJA/PROEJA e como essas modalidades acontecem na escola; bem como apontar possíveis encaminhamentos que podem orientar a revisão e/ou (re)elaboração do PPP de maneira que contemple a EJA/PROEJA.

#### **Organização do espaço:**

As mesas e cadeiras da sala serão organizadas em círculo.

#### **1º momento**

##### **Explicando a pesquisa:**

O pesquisador deseja boas-vindas aos gestores e professores, e diante disso agradece a presença de todos. Explica sobre a pesquisa, o objeto e objetivos, e a importância deles para a realização do trabalho. Solicita a permissão para a gravação dos áudios dos círculos de cultura, pontuando que será extraído do conteúdo oral (elementos que o pesquisador julgar importantes).

##### **Sensibilização:**

Dinâmica do novelo de sisal

##### **Pra começo de conversa:**

O coordenador informa que iniciará uma dinâmica em que todos os participantes deverão expressar a sua opinião/conhecimento sobre a EJA e o PROEJA. O pesquisador explica que usará um novelo de sisal que deverá ser lançado para o participante que irá começar a falar no círculo. Ao término da fala, o participante continua a lançar o novelo para o participante seguinte que dará continuidade ao círculo, e assim, a dinâmica segue até que todos deem às

suas opiniões sobre a EJA e PROEJA. No processo de mediação, o coordenador trará perguntas sobre:

**Temáticas:**

- 1- Concepção de EJA/PROEJA;
- 2- Escola que temos e escola que queremos.

**Questões disparadoras:**

- 1- Na sua concepção o que é a EJA e o PROEJA?
- 2- Qual a escola que temos e qual a escola que desejamos em relação a EJA/PROEJA?
- 2- A escola está vinculada a realidade dos sujeitos da EJA? (Essa pergunta será feita pelo coordenador, se o mesmo perceber que ao responder a pergunta anterior o teor da questão não foi trazido pelos participantes)

Ao término desse momento, e fazendo uma reflexão acerca da teia formada pelo vai e vem do novelo de sisal, o pesquisador vai comparando a EJA e os seus sujeitos com a teia que foi formada, tentando deixar evidente a complexidade da modalidade e a necessidade de se pensar EJA/PROEJA coletivamente, perspectivando uma melhor compreensão da modalidade, do seu público, tendo a participação como esteio para a construção de uma EJA emancipadora. Após a “teia” formada, o pesquisador solicita que a disponha no chão, com cuidado, para que ela não perca o formato.

**2º momento**

**Despertando o olhar:**

Documentário – Nunca me sonharam (trechos selecionados pelo pesquisador em que aparecem a visão dos estudantes sobre a escola e trechos que aparecem professores, gestores e pesquisadores falando sobre o conhecimento, a escola, seus sujeitos e o tratamento dado a eles).

O pesquisador convida os participantes para assistir os trechos do filme “Nunca me sonharam”, de Cacau Rhoden (NUNCA, 2017), que traça um panorama do ensino médio nas escolas públicas do Brasil sob diferentes pontos de vista, mas principalmente a partir dos estudantes. Informa ainda que o longa-metragem traz depoimentos de jovens e revela os sonhos, as angústias sobre o futuro, os desafios e as motivações das diversas juventudes brasileiras.

Explica que a temática a ser desenvolvida no círculo será sobre gestão da EJA/PROEJA.

Após a exibição do filme (trechos), o pesquisador disponibilizará um tempo para que os participantes reflitam sobre:

**Temáticas:**

- 1- Gestão da EJA/PROEJA

**Questões disparadoras:**

- 1- A gestão da EJA/PROEJA no CEEP contemplar os anseios dos estudantes?  
Justifique.
- 2- Como acontece o planejamento pedagógico da EJA/PROEJA no CEEP Semiárido?
- 2- Como desejamos o processo de planejamento para a Modalidade de EJA/PROEJA?

**Um dedo de prosa**

O coordenador informa, que, no próximo encontro, o grupo dialogará, a partir da fala de professores, gestores e estudantes (trechos do filme Nunca me sonharam), e refletirão a realidade local, para sugerir o que deve ser incluído no PPP de maneira a contemplar a EJA/PROEJA.

O momento será finalizado com um café.

## **APÊNDICE D — 2º CÍRCULO DE CULTURA**

### **DISCUTINDO O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO**

**PARTICIPANTES:** Gestores (inclui coordenação), professores, estudantes (líderes das turmas de EJA/PROEJA), funcionários (participantes do Colegiado Escolar) e representantes da comunidade.

**TEMPO:** 2h/aulas.

**OBJETIVOS:** promover a participação do grupo para a reelaboração do PPP do CEEP Semiárido e compreender o que os participantes julgam necessário considerar na elaboração do PPP, de modo que o documento contemple a modalidade EJA/PROEJA, garantindo a qualidade do ensino.

#### **1º momento**

##### **Sensibilização:**

A sensibilização acontecerá a partir do poema **Tecendo a manhã** de **João Cabral de Melo Neto**.

O coordenador faz a leitura do poema e fala sobre a importância da participação de cada segmento da escola para a construção de uma instituição cada vez melhor.

##### **Pra começo de conversa:**

O coordenador, inicia o diálogo lembrando o 1º círculo de cultura e comunica que o tema do círculo de cultura versará sobre Projeto Político Pedagógico. Sem muitas delongas, o coordenador passa a discutir a temática 1, sabendo que possivelmente, estudantes, membros da comunidade e funcionários não tenham conhecimento sobre o que é o PPP.

##### **Temáticas:**

- 1- O que é o PPP?
- 3- EJA e PROEJA no PPP

##### **Questões disparadoras:**

- 1- Gostaria que levantasse a mão, quem sabe o que é Projeto Político Pedagógico? (Essa pergunta é importante para identificar os participantes que tem conhecimento, mesmo que superficial, sobre PPP).

O coordenador solicita daqueles que levantaram a mão, que expressem o que entende por PPP. (Essa solicitação é importante para o pesquisador entender a visão dos professores, coordenadora e gestores, acerca do PPP)

2- O que é preciso elencar de encaminhamentos que são necessários conter no PPP do CEEP Semiárido para contemplar a EJA/PROEJA?

Essa atividade será a realizada a partir da formação de grupos, os quais serão constituídos por um professor e um gestor (inclui coordenadora), estudantes, membro da comunidade e funcionários da escola. Como os participante deste círculo somam 20 pessoas, teremos grupos com 5 participantes.

Para a realização desse momento, o pesquisador deixará a sala organizada de maneira que possibilite aos participantes a movimentação no espaço, pois será exposto em cartazes informativos os elementos básicos do PPP (Marco Referencial – Diagnóstico e Programação) como orientações que possam dinamizar o trabalho.

## CARTAZ 1

### **Marco Referencial**

O **Marco Referencial** é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.

O **Marco Referencial** é composto de três grandes partes: **Marco Situacional; Marco Doutrinal ou Filosófico e Marco Operativo**

<b>Marco Referencial Situacional</b>	O Marco Situacional é um olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral: como a vê, quais seus traços mais marcantes, os sinais de vida e de morte. É, portanto, o momento da análise da realidade mais ampla na qual a instituição está inserida. E importante por situar, dar todo o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus agentes. Devemos enfatizar aqui que neste Marco o que se visa é uma visão geral da realidade e não uma análise da instituição.
--------------------------------------	---

<p align="center"><b>Marco Referencial Doutrinal ou Filosófico</b></p>	<p>Corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição (realidade global desejada). E a proposta de sociedade, pessoa e educação que o grupo assume. Aqui são expressas as grandes opções do grupo (utopia fim). Contém os critérios gerais de orientação da instituição.</p>
<p align="center"><b>Marco Referencial Operativo</b></p>	<p>Expressa o ideal específico da instituição. É a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser (utopia meio). Realidade desejada do campo de ação e (sobretudo) da Instituição em processo de Planejamento.</p>

#### CARTAZ 2

<p align="center"><b>DIAGNÓSTICO</b></p>	<p>Necessidades da instituição, a partir da análise da realidade e/ou do confronto com um parâmetro aceito como válido. O Diagnóstico corresponde as seguintes tarefas: Conhecer a realidade; Julgar a realidade e Localizar as necessidades;</p>
--	---

#### CARTAZ 3

<p align="center"><b>PROGRAMAÇÃO</b></p>	<p>A Programação é o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas. A Programação, dentro de um plano, é uma proposta de ação para diminuir a distância entre a realidade da instituição que planeja. Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas.</p>
--	--

O coordenador informa como será a dinâmica da atividade a ser realizada e distribui o quadro para os participantes, apresentando e explicando cada elemento que o compõe. Em seguida, solicita que os grupos escrevam no quadro o que pensam ser necessário conter na

(re)elaboração do PPP de maneira que contemple a EJA/PROEJA. Informa que disponibilizará 20 minutos para a atividade.

**PPP DA EJA/PROEJA – O QUE CONSIDERAR?**

<b>Elementos básicos para a Reelaboração do PPP da EJA/PROEJA</b>	<b>Descrição/Orientação</b>	<b>Sobre a EJA/PROEJA o que considerar?</b>
<p><b>Marco Referencial Situacional</b></p> <p>Olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral (dimensão política, ideológica e de opção coletiva).</p>	<p>Como a escola precisa compreender o mundo atual a partir da Educação de Jovens e Adultos?</p>	
<p><b>Marco Referencial Doutrinal ou Filosófico</b></p> <p>Proposta de sociedade, de pessoa e de educação assumida pela escola.</p>	<p>Qual o papel que desejamos para a escola que oferece EJA/PROEJA?</p>	
<p><b>Marco Referencial Operativo</b></p> <p>Dimensão pedagógica;</p> <p>Dimensão comunitária;</p>	<p>Como desejamos que seja o planejamento pedagógico?</p> <p>Como desejamos o relacionamento com a comunidade (inclui família)?</p>	

<p><b>Diagnóstico</b></p> <p>Realidade da escola: bem ou mal; pontos positivos e negativos; forças e resistências.</p>	<p>Considerando a EJA/PROEJA:</p> <p>O que a escola tem de potencialidades?</p> <p>O que a escola precisa melhorar e quais suas maiores dificuldades?</p>	
<p><b>Programação</b></p> <p>Propostas de ação para fortalecer a EJA/PROEJA</p>	<p>Qual(is) <b>atividade(s) permanente(s)</b> sugerem pode(m) ser empreendida(s) pela/na escola que de(em) suporte ao bom funcionamento do PROEJA?</p> <p>Qual(is) <b>ações concretas (estratégias, comportamentos, atitudes)</b> sugerem que aconteçam na escola para atender e fortalecer o PROEJA?</p>	

### **Despertando o olhar**

#### **2º momento**

Após todos terminarem o preenchimento do quadro, retornarão ao círculo de conversa, possibilitando que os participantes exponham suas opiniões e dialoguem sobre o que escreveram.

Após essa atividade o coordenador recolhe o material produzido.

#### **Um dedo de prosa**

Neste momento, o coordenador solicita dos participantes que avaliem os encontros, falando da importância da participação e do diálogo (trocas feitas) na escola.

Para encerrar o momento, o coordenador lê o poema, **Escola é ...** de Paulo Freire:

#### **Escola é...**

o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegra, se conhece, se estima.  
O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Agradece a todos pela participação e encerra o momento com um belo café.

## APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO — CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,**  
**MESTRADO PROFISSIONAL — MPEJA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

#### **I — DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante:

Documento de Identidade nº:

Sexo: F (  ) M (  )

Data de Nascimento:

Endereço:

Cidade:

CEP:

#### **II — EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROEJA NO CEEP SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA**, de responsabilidade do pesquisador **DANILO ARAUJO GUIMARÃES**, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo: investigar de que modo a participação da comunidade escolar e local pode contribuir para a (re)configuração do PPP do CEEP Semiárido em uma perspectiva democrática para a EJA/PROEJA.

Com a realização desta pesquisa, almeja-se apontar possíveis encaminhamentos que podem orientar a revisão e/ou (re)elaboração do PPP de maneira que contemple a EJA/PROEJA, garantindo a qualidade do ensino.

A pesquisa será realizada por meio da **observação analítica dos textos do Projeto Político Pedagógico do CEEP Semiárido, aplicação de questionários e Círculos de Cultura com a comunidade escolar e extraescolar**. A observação analítica dos textos dos Projeto Político Pedagógico dos CEEP Semiárido pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito. Nesse sentido, busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. Conforme Lüdke e André (2012), essa técnica aborda qualitativamente os dados, acrescentando-se de outros métodos ou desvelando novos aspectos do que se aborda. Nos termos de Prodanov e Freitas (2013), os questionários podem ser enquadrados na observação direta extensiva, pois se ajustam a um objeto preestabelecido na pesquisa e são devidamente planejados, servindo de registro sistemático de informações. Gil (1999, p. 128) identifica o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Os Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire (1991), favorecem a participação da comunidade escolar nas discussões e se revelam enquanto um meio de diálogo para a (re)configuração do PPP, configurando-se como uma proposta pedagógica, democrática, libertadora e que propõe uma aprendizagem integral. Para o pensamento freiriano, essa concepção permite que educador e educando sejam postos em uma relação de horizontalidade, pois valoriza a cultura de ambos, assim como a oralidade e o caráter humanístico.

Caso aceite, serão realizados Círculos de Cultura com gravação de áudio pelo aluno Danilo Araujo Guimarães, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações, o(a) Senhor(a) poderá se sentir constrangido(a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) Senhor(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) Senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) Senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado(a) por

esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### **III — INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Édiva de Sousa Martins**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:  
**Telefone:** 71 3117-2200, **E-mail:** edivasm@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa — CEP/UNEB:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa — CONEP:** SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN — Unidade II — Ministério da Saúde CEP: 70750-521 — Brasília-DF

### **IV — CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROEJA NO CEEP SEMIÁRIDO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

Salvador, 22 de novembro de 2022.

---

Assinatura do participante da pesquisa

*S. Martins*

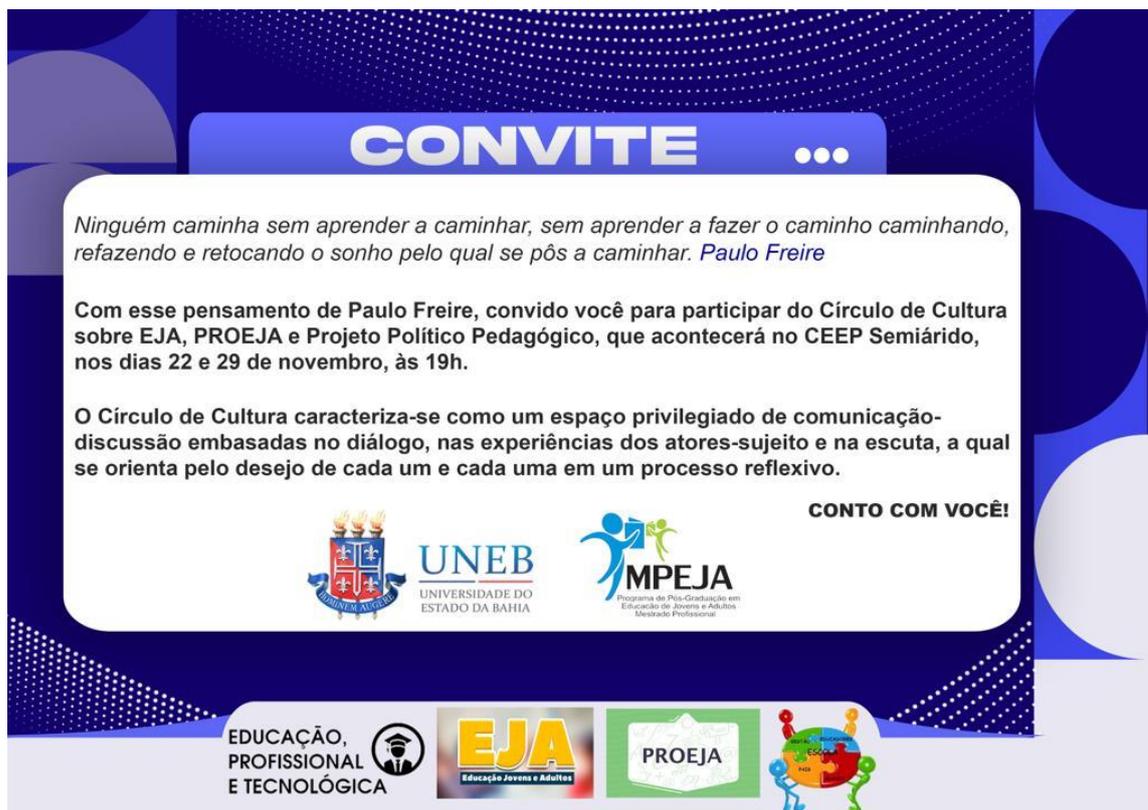
Assinatura da professora responsável  
(orientadora)

*Danilo Araújo Guimarães*

---

**Danilo Araújo Guimarães**  
(orientando)

## APÊNDICE F — CONVITE PARA OS CÍRCULOS DE CULTURA



**CONVITE** ...

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Paulo Freire*

Com esse pensamento de Paulo Freire, convido você para participar do Círculo de Cultura sobre EJA, PROEJA e Projeto Político Pedagógico, que acontecerá no CEEP Semiárido, nos dias 22 e 29 de novembro, às 19h.

O Círculo de Cultura caracteriza-se como um espaço privilegiado de comunicação-discussão embasadas no diálogo, nas experiências dos atores-sujeito e na escuta, a qual se orienta pelo desejo de cada um e cada uma em um processo reflexivo.

**CONTO COM VOCÊ!**

 **UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

 **MPEJA**  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação de Jovens e Adultos  
Mestrado Profissional

**EDUCAÇÃO,  
PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA** 

**EJA**  
Educação Jovens e Adultos

**PROEJA**



## APÊNDICE G — FOTOS DO 1º CÍRCULO DE CULTURA





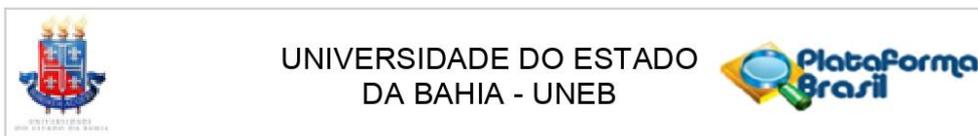


## APÊNDICE H — FOTOS DO 2º CÍRCULO DE CULTURA





## ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROEJA NO TERRITÓRIO DO SISAL (SÃO DOMINGOS/BA)

**Pesquisador:** DANILO ARAUJO GUIMARAES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61447622.0.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.892.888

#### Apresentação do Projeto:

Os objetivos e a metodologia são claros e exequíveis. Os riscos e benefícios estão informados conforme os princípios da eticidade em pesquisa. São informados no Projeto os critérios de inclusão e exclusão dos participantes.

#### DESENHO:

Esse estudo coloca como objetivo geral a elaboração de uma proposta de reflexão com possíveis encaminhamentos que sirvam de base para a revisão e/ou (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido com a participação da comunidade que integra o Território de Identidade do Sisal de maneira a contemplar a Educação de Jovens e Adultos, com foco no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para concretizar o estudo dessa temática destacamos os seguintes objetivos específicos: analisar o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido em relação ao tratamento dado a EJA/PROEJA; discutir com a comunidades escolar o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido sobre a necessidade ou não de elementos para a inclusão da EJA/PROEJA nas ações do projeto; identificar quais são as demandas e expectativas das comunidades que integram o entorno do Centro de Educação Profissional do Semiárido (São Domingos-BA) em relação ao desenvolvimento social e profissional do Território do

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.892.888

Sisal no município em questão; elaborar um documento norteador que possibilite a (re)configuração, através de uma revisão ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido, dando

atenção especial ao PROEJA. A abordagem utilizada é a investigação qualitativa de pesquisa defendida por Prodanov e Freitas (2013) e se caracteriza como uma pesquisa participante conceituada por Ludke e André (2012), Schmidt (2006), MINAYO (2001). Esta pesquisa enquadra-se também nos procedimentos de uma pesquisa-ação encontrados em Barbier (1985, 1998, 2002) e Thiollet (2004), e como instrumentos será utilizada a análise documental e rodas de conversa com a comunidade escolar.

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:**

Serão partícipes desta pesquisa, três (3) gestores/as, sendo um (1) diretor, dois (2) vicediretores e uma (1) coordenadora pedagógica - optou-se por convidar todos os gestores da instituição, pois na estrutura administrativa do CEEP Semiárido, cada profissional fica

responsável por fazer a gestão de um setor específico, a citar: gestão de recursos financeiros, gestão administrativa de pessoal, gestão de estágios (mundo do trabalho) e gestão pedagógica. Entende-se, que por gerirem aspectos diversos da estrutura organizacional, as contribuições de todos são importantes para o intento da pesquisa; cinco (5) professores/as que lecionam nas turmas de PROEJA – o critério de escolha se deu a partir da disponibilidade para participar das rodas de conversa nas terças-feiras à noite (dia da semana escolhido para realização das rodas de conversa), objetivando não atrapalhar a dinâmica de aulas da escola; cinco (5) alunos/as – escolheu-se os estudantes para participar da pesquisa a partir do critério de líderes e vice-líderes de turma. Usando esse critério, os estudantes ficaram representados por 1 líder e 1 vice-líder da

turma de do Curso Técnico em Alimentos - PROEJA (V Semestre), 1 líder e 1 vice-líder da turma de do Curso Técnico em Administração - PROEJA (II Semestre) e por 1 líder da turma de do Curso Técnico em Recursos Humanos (III Semestre). Vale ressaltar que o vice-líder da turma de Recurso Humanos desistiu do curso e até a data de realização das rodas de conversa, não havia sido eleito um novo vice-líder; três (3) funcionários/as - foram convidados funcionários pertencentes ao turno noturno, pois é o turno de funcionamento das turmas do PROEJA, e que tinham a terça-feira à noite, como turno de folga, fato que não interferia na dinâmica de funcionamento da escola; três (3) pessoas da comunidade que mantem relação com a escola e/ou com a EJA/PROEJA no Território do Sisal. Assim, convidou-se 1 pessoa que faz parte do Fórum da EJA do Território do Sisal, 1 Coordenadora da EJA integrante da Secretaria de Educação do

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.892.888

município de São Domingos e 1 professora residente no campo, que integrou o corpo docente da turma do PROJOVEM Campo no município citado.

É importante explicar que a escolha da quantidade de participantes (20 participantes)

foi feita levando em consideração a possibilidade de realizar rodas de conversas dinâmicas, reflexivas e com possibilidade de (re)participação efetiva de todos, tendo em vista o tempo estabelecido para cada momento (2 horas).

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário:

1. Elaborar uma proposta de reflexão com possíveis encaminhamentos que sirvam de base para a revisão e/ou (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido com a participação da comunidade que integra o Território de Identidade do Sisal de maneira a contemplar a Educação de Jovens e Adultos, com foco no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Objetivos secundários:

1. Analisar o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido em relação ao tratamento dado a EJA/PROEJA;
2. Discutir com a comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido sobre a necessidade ou não de elementos para a inclusão da EJA/PROEJA nas ações do projeto;
3. Identificar quais são as demandas e expectativas das comunidades que integram o entorno do Centro de Educação Profissional do Semiárido (São Domingos-BA) em relação ao desenvolvimento social e profissional do Território do Sisal no município em questão;
4. Elaborar um documento norteador que possibilite a (re)configuração, através de uma revisão ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Semiárido, dando atenção especial ao PROEJA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão informados no Projeto conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de metodologias capazes de aperfeiçoar/melhorar o Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.892.888

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
4. Folha de rosto;
5. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
6. Termo de consentimento livre e esclarecido;
7. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.892.888

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1985988.pdf	24/12/2022 16:15:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_Pesquisa_.pdf	24/12/2022 16:14:52	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Declaração de concordância	Termo_da_Coparticipante_CEEP_Semiartido.pdf	18/10/2022 20:10:05	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_Pesquisa_Qualificacao.pdf	18/10/2022 20:06:44	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Outros	Declaracao_de_concordancia_com_a_pesquisa.pdf	09/08/2022 20:19:52	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	09/08/2022 20:13:25	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional_da_propONENTE.pdf	09/08/2022 20:12:01	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador_responsavel.pdf	09/08/2022 20:08:43	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Outros	SUMARIO_PDF.pdf	01/08/2022 17:57:10	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	01/08/2022 17:54:47	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Orçamento	Orcamento_financeiro_da_pesquisa.pdf	01/08/2022 17:48:58	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/08/2022 17:48:28	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pdf.pdf	01/08/2022 17:43:52	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	01/08/2022 17:42:43	DANILO ARAUJO GUIMARAES	Aceito

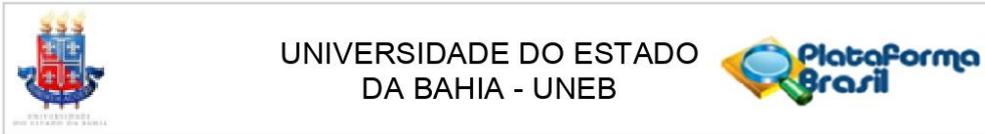
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 5.892.888

SALVADOR, 14 de Fevereiro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br