



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

ZIRANI NETA VIDAL

TRANSIÇÕES JUVENIS NA SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O
ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE
GANDU-BA

SALVADOR/BAHIA

2024

ZIRANI NETA VIDAL

**TRANSIÇÕES JUVENIS NA SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O
ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE
GANDU-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Campus I, na Área de Concentração 1 - Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito para a obtenção ao título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graça dos Santos Costa

SALVADOR/BAHIA

2024



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

BANCA EXAMINADORA

Adenilson Souza Cunha Júnior-(UESB)

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Pereira Ventura- (UFF)

Examinador
Patrícia Lessa Costa (UNEB)

Salvador-BA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA

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

V648t Vidal, Zirani Neta

Transições juvenis na saída do ensino fundamental para o ensino médio da EJA: desafios e possibilidades no município de Gandu-Ba / Zirani Neta Vidal .- Salvador, 2024.

178 f. : il.

Orientadora: Graça dos Santos Costa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos – Gandu (BA). 2. Professores – Formação – Gandu (BA). 3. Educação de jovens e adultos – Currículos – Gandu (BA). 4. Prática de ensino – Gandu (BA). I. Costa, Graça dos Santos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 374.981

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA	
---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

“TRANSIÇÕES JUVENIS NA SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE GANDU-BA”

ZIRANI NETA VIDAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação Trabalho e Meio Ambiente, em 15 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia composta pela Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br GRACIA DOS SANTOS COSTA
Data: 21/04/2024 21:05:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Graça Dos Santos Costa (UNEB)
Doutorado em Diversidad y cambio en educación: políticas y prác
Universitat de Barcelona

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA LESSA SANTOS COSTA
Data: 23/04/2024 22:26:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa (UNEB)
Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
gov.br JAQUELINE PEREIRA VENTURA
Data: 22/04/2024 16:49:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jaqueline Pereira Ventura (UFF)
Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense

Documento assinado digitalmente
gov.br ADENILSON SOUZA CUNHA JUNIOR
Data: 22/04/2024 19:13:0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Junior (UESB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!”

Eduardo Galeano (2002, p. 15)

À memória de minha mãe, Aquelina Lopes Nascimento, cuja breve passagem por esta vida proporcionou lembranças tão intensas e sublimes. Expresso minha profunda gratidão à minha família: meus filhos, Stevie e Stephanie, e meus amados netos, Sara e Henrique, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Como retrata a música “Deus é Deus” de Delino Marçal: Minha fé não está firmada nas coisas que podes fazer, eu aprendi a Te adorar pelo que és... Haja o que houver, sempre será Deus. Essas intensas e marcantes palavras sintetizam o quanto sou grata imperecivelmente à Deus que viabilizou a minha existência, guiou-me nas vitórias e esteou-me em minhas derrotas.

Agradeço também ao meu querido filho, que sempre esteve do meu lado, apoiando e incentivando-me em todas as decisões.

Agradeço a minha querida orientadora, Professora Dr^a. Graça dos Santos Costa, por me orientar com tanta dedicação e competência. Sua parceria nesta caminhada acadêmica foi salutar para que eu concluísse esta pesquisa. Obrigada pró, por sua presença constante, pelo estímulo incansável e pelo apoio que tornaram as discussões e produções desta pesquisa mais claras e consistentes ao longo do tempo. Obrigada, Professora Graça, por estender a mão desde o princípio e permitir-me vislumbrar novos horizontes e sonhos em minha vida.

Agradeço ao Colégio Estadual, Polivalente de Gandu, que foi o foco desta pesquisa. Quero expressar minha gratidão à diretora, bem como a todos que desempenharam um papel crucial nessa jornada. Em especial, gostaria de agradecer à coordenadora, que possibilitou as condições essenciais para a realização deste estudo. Agradeço por tudo...

In memoriam aos meus pais por serem os responsáveis por ter me tornado a pessoa que sou hoje.

Agradeço a minha família pelo apoio e compreensão nos meus momentos de ausência dedicados para a realização deste curso que sempre foi um sonho. Aos colegas do Mestrado pela amizade construída nesses dois anos.

Agradeço à companheira Lucicleia, pelo apoio inestimável ao longo desta jornada e por sonharmos juntas que a Educação ainda é um valor que vale a pena!

Expresso minha profunda gratidão ao meu amigo Zenildo, cujo apoio foi fundamental nos momentos mais desafiadores desta jornada acadêmica. Sem a sua colaboração incansável, seria extremamente árduo concluir este trabalho.

Agradeço ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos pelas aulas nas quais imensos saberes foram compartilhados, a fim de que pudéssemos ser profissionais com mais capacidade para intervirmos em nossa prática pedagógica e ajudarmos nossos alunos no processo de aprendizagem.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação MPEJA por me ensinar que, ao longo do percurso, encontramos obstáculos, mas que temos a capacidade de decidir se os removemos do nosso caminho ou não. Aprendi valiosas lições!

Agradeço a Nil, secretária do MPEJA, por estar sempre disposta a prestar auxílio ao longo desta jornada educativa.

Agradeço à minha banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Adenilson Souza cunha junior, a Prof^a. Dra. Jaqueline Pereira Ventura e a Prof^a. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa, pelas valiosas contribuições feitas à minha pesquisa.

A todos os estudantes da EJA que, mesmo em face das dificuldades vividas, acreditam na educação como caminho para melhoria de vida e acreditam em todos nós, profissionais da educação, como aqueles que os ajudarão a alcançar suas metas.

VIDAL, Zirani Neta. **Transições Juvenis na Saída do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA: desafios e possibilidades no município de Gandu-Ba**: um estudo sobre transições juvenis na saída do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA de uma escola polo da cidade de Gandu – Bahia. 2023, 138 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

RESUMO

O Brasil é uma nação multiétnica, com diferentes culturas e religiões, marcado por inúmeras desigualdades sociais e econômicas, as quais impedem que muitos jovens conclua seus estudos no tempo adequado. Nesse contexto de progressivas estratificações sociais e escolares, a migração crescente de jovens para a EJA no Ensino Médio (EJA/EM) apresenta uma nova configuração da EJA: o fenômeno da juvenilização. Este fenômeno traz desafios e oportunidades para os educadores e gestores da EJA, que precisam compreender as especificidades, as demandas e as potencialidades dos jovens alunos e apoiá-los no seu processo de transição escolar. Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de transição dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos (EJA), do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA, destacando os desafios e possibilidades. A referida pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, com enfoque colaborativo, cujos sujeitos foram alunos e professores de uma escola pública estadual da Bahia. Os dispositivos de coleta de informação foram oficinas formativas/investigativas direcionadas aos docentes, entrevista semiestruturada e questionário a estudantes da EJA. As informações obtidas com as amostras foram analisadas mediante técnica de análise de estudo. Os resultados indicam que, embora existam várias estratégias de apoio, acolhimento, implementadas pelos professores e pela equipe gestora, surge uma multiplicidade de desafios e possibilidades que devem ser enfrentados no processo de transição na EJA, sugerindo a necessidade de elaboração de um plano de intervenção. Constataram-se lacunas significativas em relação à implementação de projetos, ações e estratégias específicas de apoio à transição escolar na EJA, as quais representam um obstáculo significativo para os alunos, impedindo-os de enfrentar os desafios acadêmicos e sociais associados à mudança para o Ensino Médio. O processo de transição educacional demanda cuidados específicos em quatro pilares essenciais do processo educativo: acolhimento dos estudantes, adaptação à nova escola, planejamento coletivo e avaliação.

VIDAL, Zirani Neta. Youth Transitions from Elementary to High School in EJA: Challenges and Possibilities in the Municipality of Gandu-Ba: A Study on Youth Transition from Elementary to High School in EJA at a Central School in the City of Gandu – Bahia. 2023, 138 pages. Dissertation (Master's Degree). Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador.

ABSTRACT

Brazil is a multiethnic nation, with diverse cultures and religions, marked by numerous social and economic inequalities, which prevent many young people from completing their studies in a timely manner. In this context of progressive social and educational stratifications, the increasing migration of young people to Youth and Adult Education in High School (EJA/EM) presents a new configuration of EJA: the phenomenon of juvenilization. This phenomenon brings challenges and opportunities for EJA educators and managers, who need to understand the specificities, demands, and potentialities of young students and support them in their transition process. Thus, this research aims to analyze the transition process of students from Youth and Adult Education (EJA), from Elementary to High School, highlighting the challenges and possibilities. The aforementioned research is anchored in the qualitative approach, with a collaborative focus, whose subjects were students and teachers from a public school in Bahia. The information collection devices were formative/investigative workshops directed at teachers and semi-structured interviews with EJA students. The information obtained from the samples was analyzed using study analysis technique. The results indicate that, although there are several support strategies and welcoming strategies implemented by teachers and the management team, there is a multiplicity of challenges and possibilities that must be faced in the transition process in EJA, suggesting the need for the elaboration of an intervention plan. Significant gaps were identified in relation to the implementation of projects, actions, and specific support strategies for school transition in EJA, which represents a significant obstacle for students, preventing them from facing the academic and social challenges associated with the transition to High School. The educational transition process demands specific care in four essential pillars of the educational process: student welcoming, adaptation to the new school, collective planning, and evaluation.

Keywords: EJA. High school, juvenilization, transition, and curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação BA– Bahia CAPES
– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPOG - Colégio Estadual Polivalente de Gandu

CNE – Conselho Nacional de Educação CESBA– Centro de Estudos Supletivos da Bahia

CONFITEA – Confederação Internacional de Educação de Adultos

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia

DRCG - Documento Regional Curricular de Gandu

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de educação de Jovens e Adultos

EPJAI - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério FUP– Federação Única dos Petroleiros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação MS – Ministério da Saúde MTE – Ministério do Trabalho e emprego

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

NEM - Novo Ensino Médio

NIS - Número de Identificação Social

OFI - Oficinas Formativas-Investigativas
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PLE - Prática Leitora e Escritora
PNA - Política Nacional de Alfabetização
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA – Serviço de Educação de Administração
SECAD - Secretaria Nacional do Cadastro Único
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Pesquisas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA.....	56
QUADRO 2– Critério para a escolha dos estudantes.....	69
QUADRO 3- 1ª Oficina formativa/investigativa.....	69
QUADRO 4- 2ª Oficina formativa/investigativa.....	71
QUADRO 5- Quantitativo de Estudantes na EJA/Fundamental Noturno no Tempo Formativo I e II- PEA.....	76
QUADRO 6 - Relação da Faixa Etária Quantidade de Estudantes na EJA/Fundamental Noturno no Tempo Formativo I e II.....	77
QUADRO 7 - Relação da Faixa Etária de Estudantes no Segmento III da EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e juvenil: Polivalente.....	79
QUADRO 8 - Relação da Quantidade de Estudantes e Turmas por Etapa na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII.....	79
QUADRO 9 - Relação da Quantidade de Estudantes por Turmas na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII.....	79
QUADRO 10 - Relação da Quantidade de Estudantes Masculino e Feminino na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII.	79
QUADRO 11- Relação da Quantidade de Estudantes por Etnia na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII.....	80
QUADRO 12 - Relação da Quantidade de Estudantes Residentes na Zona Rural e Zona Urbana na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e juvenil: Terceiro Segmento Etapa VI e VII.....	80
QUADRO 13 - Especialização dos docentes que atuam na EJA	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Dados de matrícula da EJA.....	63
TABELA 02: Matriz Curricular da EJA aprovada em 2022 – Base Núcleo Comum	64
TABELA 03: Carga Horária por constituintes Curricular.....	65

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Linha do tempo das políticas públicas federais que influenciam a estruturação da EJA nos estados e município no século XXI.....	43
IMAGEM 02 - Pirâmide das necessidades de Maslow.....	51
IMAGEM 03 - Mapa de Gandu.....	75
IMAGEM 04 - Dados de Gandu, IBGE , 2021.....	75

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 01. Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino – Brasil 2018-2023.....	27
GRÁFICO 02 - Demonstrativo do gênero dos estudantes.....	85
GRÁFICO 03 - Representação da diversidade étnica dos estudantes.....	85
GRÁFICO 04 – Demonstrativo da moradia dos estudantes.....	86
GRÁFICO 05 – Demonstrativo da zona de moradia dos estudantes.....	86
GRÁFICO 06 – Demonstrativos dos estudantes que trabalham.....	87
GRÁFICO 07 - Turno de trabalho dos estudantes da EJA.....	87
GRÁFICO 08 - Categorias do Roteiro.....	89
GRÁFICO 09 - Pilares Essenciais do Processo Educativo na EJA.....	90
GRÁFICO 10 - Vínculo empregatício.....	105
GRÁFICO 11 - formação acadêmica dos professores.....	106
GRÁFICO 12: Tempo de atuação na EJA.....	106
GRÁFICO 13: Curso de capacitação específico da EJA.....	107

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. TRANSIÇÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: REFLEXÕES CURRICULARES.....	24
2.1. TRANSIÇÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DA EJA: DESIGUALDADE E DIVERSIDADE.....	27
2.1.1. ALGUMAS FACETAS SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR DA EJA-ENSINO MÉDIO.....	30
2.2. REVISITANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS.....	32
2.2.1. OS SUJEITOS DA EJA.....	32
2.2.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EJA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	36
2.2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DO SÉCULO XXI.....	41
2.3. JUVENTUDES NA EJA: NOTAS CONCEITUAIS.....	45
2.3.1. REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDES.....	52
2.4. ESTADO DA ARTE ESPECÍFICO DO MPEJA.....	55
2.5. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE DESPUTAS E DESAFIOS.....	57
2.5.1. A EJA EM GANDU A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR.....	60
2.5.2. OFERTAS / MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE GANDU-BAHIA.....	62
3. CAMINHO METODOLÓGICO.....	66
3.1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	66
3.1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	67
3.1.2. TÉCNICAS E DISPOSITIVOS DA PESQUISA.....	68
3.1.2.1. ENTREVISTAS.....	68
3.1.2.2. OFICINA FORMATIVA/INVESTIGATIVA.....	68
3.1.3. SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	72
3.1.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	72
3.1.3.2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	73
3.1.3.3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE INFORMAÇÕES.....	81

4. TRANSIÇÕES JUVENIS NA SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	81
4.1. TRANSIÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.....	83
4.1.1. CONHECENDO O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA.....	84
4.1.2. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ESTUDANTES.....	88
4.1.3. DESAFIO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DA EJA.....	90
4.1.4. BARREIRAS ENFRENTADAS À PERSISTÊNCIA NA EJA.....	95
4.1.5. ESTRATÉGIAS NA TRANSIÇÃO ESCOLAR.....	96
4.1.6. FATORES DETERMINANTES DO ABANDONO ESCOLAR NA EJA.....	100
4.1.7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EJA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	103
4.2. TRANSIÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	104
4.2.1. CONHECENDO OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA EM UMA ESCOLA DE GANDU.....	105
4.2.2. TRANSIÇÃO DENTRO DA PESQUISA COLABORATIVA: OFICINAS/FORMATIVAS/INVESTIGATIVAS.....	109
4.2.3. DESCRIÇÃO DAS OFICINAS FORMATIVAS/INVESTIGATIVAS	111
4.2.4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	116
4.2.5. APROFUNDANDO A VISÃO SOBRE A EJA NA ÓTICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NELA.....	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6. REFERÊNCIAS.....	139
7. APÊNDICES.....	149
7.1. APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO.....	150
7.2. APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	152
7.3. APÊNDICE C - ENTREVISTA PARA OS ALUNOS DA EJA.....	169
7.4. APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DA EJA.....	171

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que atende estudantes a partir dos 15 anos de idade. Geralmente, integram a referida modalidade, pessoas de classes populares que vivem ou viveram histórias de negação de direitos por sua raça/etnia, gênero e classe social, consequentemente, excluídas do processo de escolarização. Sendo assim, o público da EJA, formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos, é composto por um grupo diversificado e heterogêneo, bem como com interesses diferenciados provenientes da sua faixa etária, trajetórias, vivências e posições sociais.

Na atualidade, constata-se essa complexidade também por um processo de juvenilização da EJA, que traz consigo novos desafios e possibilidades curriculares, conforme aponta CARRANO (2007).

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de ‘juvenilização da EJA’, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas estudantes – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os ‘jovens da EJA’. (CARRANO, 2007, p. 2)

Tal contexto enfatiza a necessidade das instituições educacionais refletirem sobre a pluralidade de juventudes, bem como, a importância de repensar a proposta curricular da EJA. Esse novo fenômeno, o qual Silva (2014, p.35) denomina de “juvenilização”, está em ascensão na atualidade; é uma nova especificidade, pois cada vez mais jovens têm trazido muita inquietação e desafios para as escolas que oferecem a modalidade da EJA, procurando respostas formativas e curriculares que venham atender a esse público, que a cada dia ingressa nas escolas em maior número, e trazendo consigo diversidade de vivências e costumes provenientes das diferentes práticas sociais. Essa nova caracterização tenciona um novo currículo, no qual o jovem seja autor e coautor de si, produtor de conhecimento, de saberes/cultura provenientes desta nova configuração.

Nesse contexto, esta pesquisa surge, portanto, das minhas inquietações em relação à presença cada vez maior dos jovens na EJA. A partir de minha atuação como coordenadora pedagógica, acompanhei a época em que o ensino de jovens e adultos era formado por um público mais adulto, indivíduo que, por um motivo ou outro, não tiveram condições de permanecer na escola e encontraram na EJA uma oportunidade de retomarem seus estudos.

Com isso, chegavam às instituições de ensino ávidos para aprender e reparar o direito negado à educação.

Durante a minha trajetória acompanhei a ascensão à escolarização de vários estudantes à conclusão do Ensino Médio. Com a ascensão ao ensino médio, muitos alunos seguiram o percurso do direito de aprender a aprender e se incorporaram a outras categorias do mundo do trabalho.

Hoje, as salas da EJA, que antes eram repletas de jovens e adultos com distorção idade/série, estão sendo preenchidas por jovens a partir de 15 anos de idade que não corresponderam às expectativas no ensino diurno e chegam no noturno para concluir a educação básica. Ao delinear este cenário e questionando minha prática educacional enquanto coordenadora pedagógica, me deparo com uma complexidade de fatores que levam os jovens da EJA a persistirem no seu processo formativo.

O aumento cada vez maior de jovens na EJA demonstra mudanças significativas na configuração dessa modalidade. Para garantir esse direito, os horizontes legislativos no Brasil legitimam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reduzindo a faixa etária dos candidatos do Ensino Supletivo para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Em concordância com isso, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) baixou a Resolução nº 03/10/ Brasil 2010, que determinou também essa idade mínima para a matrícula na EJA.

Em se tratando da transição dos jovens da escola regular para a modalidade da EJA, Brunel (2014) cita que a juvenilização é decorrente não só da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), mas o contexto em que esse aluno está inserido, ou seja, o meio escolar, social e cultural do qual faz parte.

Outro fator preponderante da juvenilização é a oportunidade que o aluno tem de recuperar o tempo perdido, proveniente das diversas reprovações e evasões escolares, “consequências das gravíssimas deficiências do sistema escolar e que explicam a defasagem existente entre idade e série; a dificuldade de acesso; a ausência de motivação para permanecer na escola; a busca por certificação” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 531). Como afirma SERRÃO (2014):

“Essa transferência intencional de adolescentes do ensino regular para a EJA foi vista como uma estratégia de aceleração (aligeiramento) da formação escolar: ao invés de propiciar condições objetivas para garantir o direito de adolescentes e jovens a permanecer no ensino regular, as idades mínimas, consideradas baixas por parcela de gestores educacionais e defensores do direito à educação, contribuíram para a visão equivocada da EJA quanto alternativa para rápida certificação escolar e, por tabela, como mecanismo de correção de fluxo, diminuindo os índices de distorção idade-série/ano.” (SERRÃO, 2014, p.91)

Essa prática deliberada de transferir adolescentes do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vista como uma estratégia para acelerar o processo de formação escolar. Em vez de priorizar a criação de condições adequadas para que esses adolescentes permaneçam no ensino regular e completem sua educação de maneira integral, alguns gestores educacionais e defensores do direito à educação consideram a idade mínima estabelecida para ingresso na EJA como baixa. Essa percepção equivocada da EJA como uma alternativa rápida para obtenção de certificação escolar mascara as causas subjacentes à evasão e repetência no ensino regular. Além disso, essa transferência é interpretada como um meio de corrigir o fluxo educacional, reduzindo os índices de distorção idade-série/ano. Em resumo, a citação evidencia como a prática de transferir alunos para a EJA pode ser encarada como uma abordagem superficial para problemas mais complexos dentro do sistema educacional, negligenciando as questões estruturais que afetam a permanência e o progresso dos estudantes no ensino regular.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, o fator pedagógico é um forte elemento que proporciona a transição dos jovens para a EJA. A organização e a estruturação do ensino diurno com horários incompatíveis com vida do estudante trabalhador, a quantidade de tarefas extraescolares, o currículo inflexível são alguns dos elementos que fomentam a migração dos jovens à EJA. Além disso, devem-se mencionar os entraves do sistema de ensino regular, haja vista que, por meio de arranjos didáticos e curriculares, que são não só inflexíveis como herméticos, se configuram como fator “que produz trajetórias com interrupções no ensino diurno, devido a recorrentes reprovações, o que acaba deixando os estudantes desconfortáveis e apartados do ensino neste turno (OLIVEIRA, M.C.V.B; DOS SANTOS COSTA, G. p.52, 2020)”.

Outro fator desencadeador é a regulamentação normativa, visto que uma variedade de documentos legais orienta a configuração curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se, por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021, e da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais para a EJA nos estados, municípios e Distrito Federal (2021), em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), Referencial Curricular Ganduense (RCG), aflora a necessidade de revisitar as reflexões sobre a modalidade de ensino, para poder realizar atualizações imprescindíveis ao atendimento educacional para a EJA em suas diferentes formas de oferta aos sujeitos da modalidade (BRASIL, 1996; 2004a; 2004b; 2006c; 2013c; 2014a; 2014b; 2016; 2018).

A intenção dessa reestruturação curricular partiu da necessidade de atender a esse público jovem que se faz presente nessa nova caracterização da EJA. Cabe ao educador, através de sua prática, mediar o currículo escolar, compreendendo o sujeito da educação como um ser completo, integral e individual, possibilitando ao aluno uma aprendizagem significativa para a vida, que ultrapassa o ambiente escolar.

Nesse contexto, a proponente desta dissertação, imbuída do desejo de conhecer e desvendar, em partes, porções do vasto conhecimento do processo de transição e de escolarização no contexto do *locus* de pesquisa, iniciou esse trabalho acadêmico. Importa esclarecer que se fala em partes, porque as pesquisas não conseguem contemplar a totalidade de uma temática, tampouco esta pesquisa daria conta de uma faceta impossível. Além disso, também não há como compreender o todo, porque o público da EJA é constituído nos diversos contextos históricos, sociais e culturais, devido aos seus imbricamentos, suas dificuldades, abrangências, temporalidades e historicidades que envolvem o processo de transição desses estudantes.

Nesta conjuntura, tendo em vista a amplitude desta investigação, a importância do aprofundamento do tema proposto, as vivências educacionais dos professores da EJA nas redes municipal e estadual em Gandu – Ba e a vivência profissional da pesquisadora ao longo de mais de 25 anos como professora e coordenadora, torna-se evidente que, durante o processo de transição, muitos estudantes, quando saem do Ensino Fundamental II, não vão para o ensino médio, e, quando se matriculam, nem sempre permanecem. Essas e outras perguntas fundamentam a necessidade desse estudo.

É de extrema importância analisar as mudanças ocorridas nos processos de transição do ensino fundamental para o Ensino Médio da EJA, levando em consideração os diversos fatores que envolvem o processo de persistência dos estudantes nesse novo ciclo educacional.

Na transição do ensino fundamental para o ensino médio, os estudantes se deparam com mudanças importantes, tanto na estrutura organizacional, que inclui o currículo, como nas diversas áreas do conhecimento. Todas essas mudanças influenciam no desempenho acadêmico estudantil presente na transição para o ensino médio, porque não existe formação específica para atuar na EJA/EM.

Nas vivências escolares de atuação na EJA, dos anos finais ao ensino médio, percebe-se que os estudantes nesse processo de transição se deparam com um novo ambiente escolar, novas regras de funcionamento e normas particulares a serem seguidas. Essas mudanças são

provenientes de estruturas organizacionais distintas que também fazem parte de uma cultura escolar durante o processo ensino aprendizagem.

Nesse contexto, é de suma importância que a escola repense o fazer pedagógico e a participação desse jovem no contexto escolar, com suas particularidades culturais e pessoais, com a intenção de romper as estruturas pré-estabelecidas pelas instituições educacionais, visando currículo e práticas pedagógicas que venham atender a diversidade cultural e o desenvolvimento desse sujeito no processo ensino aprendizagem e suas influências econômicas e sociais.

Historicamente, onde as desigualdades são fatores preponderantes, estes jovens na sua maioria são oriundos de famílias que sofrem com a exclusão social e percebem as limitações que perpassam diariamente. Eles se encontram privados de seus direitos, separados de um mundo de possibilidades e desmotivados a continuar lutando por condições melhores e novos acessos. Sendo assim, é necessário que a escola promova a revisão curricular, com ações pedagógicas que viabilizem o ingresso desse aluno, com condições igualitárias de direitos e deveres, em uma educação de aprendizagem e ascensão social.

Vale salientar que este trabalho acadêmico parte do prognóstico de que os sujeitos estão sempre em constante construção. Assim, este trabalho acadêmico abordará as transições juvenis na saída do EF/EM da EJA, no exercício de tentar compreender esse fenômeno a partir de uma leitura ampla, buscando elementos institucionais, disposicionais e situacionais sobre o processo de transição.

Tais questões fazem pensar na seguinte problemática: Quais os desafios e as possibilidades que os/as jovens estudantes da EJA vivenciam na transição do EF/EM da EJA, no município de Gandu-Ba? Quais são os projetos, ações e estratégias de apoio à transição escolar do EF/EM da EJA na cidade de Gandu-Ba?

Para responder tais questionamentos, a pesquisa terá como objetivo geral: analisar o processo de transição dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos (EJA), do EF/EM, da EJA, destacando os desafios e possibilidades.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: analisar as percepções dos estudantes da EJA do município de Gandu-Ba, sobre seus processos de transição para o ensino médio, ressaltando os desafios e possibilidades; identificar projetos, ações e estratégias de apoio à transição escolar, do EF/EM da EJA, na cidade de Gandu-Ba; propor um projeto de intervenção para a orientação, apoio e acompanhamento para a transição escolar do EF/EM da EJA.

Para desenvolver uma pesquisa desta natureza, será utilizada a abordagem qualitativa, com enfoque colaborativo. Inicialmente almeja-se estudar a bibliografia recomendada, para maior familiaridade com a temática, além das entrevistas com alunos e oficina formativa/investiga com professores da EJA. Buscar-se-á apoio também em outros trabalhos acadêmicos e livros que tratam das questões supracitadas.

Para melhor organização textual, a investigação realizada propõe diálogos teóricos com as interpretações provenientes do percurso investigativo. Estes entrelaçamentos fazem nascer novos fatos ou dados, que estão organizados da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, discorrer-se-á sobre o processo de transição escolar do ensino fundamental para o ensino médio da EJA. Nesta seção, pretende-se explicitar o entendimento do que vem sendo discutido sobre o fenômeno da juvenilização, as concepções sobre juventudes, a forma como elas vivem a cultura na qual estão imersas, seus contextos históricos e sociais. Aborda-se também o currículo e a formação dos professores, desafios e possibilidades a serem enfrentados para esse novo público que está chegando com mais frequência na EJA. O capítulo aponta também as pesquisas sobre transição escolar, as desigualdades e diversidades durante o percurso EJA-Ensino Médio. Encerra-se o capítulo falando sobre o funcionamento da EJA no município de Gandu-BA.

No segundo capítulo, tratar-se-á da metodologia que será trilhada durante o processo, numa perspectiva qualitativa, tendo como enfoque a pesquisa colaborativa, através de diversas técnicas e dispositivos, como: entrevista, oficina formativa/investigativa. Apresentam-se, também, os sujeitos e o contexto da pesquisa.

Por fim, no terceiro capítulo, propõe-se discutir o processo de transição, os desafios e as possibilidades que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Gandu-BA enfrentam na transição do ensino fundamental/EJA para o ensino médio.

Nesta perspectiva, convida-se o leitor para se deleitar com a produção dessa pesquisa e, a partir dela, conhecer, em parte, os desafios e as possibilidades que enfrentam os estudantes da EJA da cidade de Gandu-Ba, durante o processo de transição da EJA/Fundamental para o Ensino Médio.

2. TRANSIÇÃO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: REFLEXÕES CURRICULARES

A pesquisa trata da transição escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental para o ensino médio, em que ocorrem mudanças tanto na estrutura curricular quanto na dinâmica de aprendizagem. Nesse sentido, é imperativo compreender os desafios e as adaptações necessárias para que os estudantes tenham um processo de inserção efetiva nessa nova etapa educacional.

Portanto, para falar de transição escolar na EJA, é preciso conhecer um pouco das diversas áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia e Pedagogia, pois essa etapa educacional refere-se às transformações e mudanças que ocorrem em uma determinada área, seja ela social, econômica, tecnológica, política, ambiental, entre outras. Assim, é importante destacar as abordagens curriculares reflexivas para facilitar esse processo.

A psicologia, por exemplo, destaca que a transição escolar implica mudanças cognitivas, emocionais e sociais. Teorias do desenvolvimento, como a de Erik Erikson (1972, 1998), mostram que a adolescência e a entrada no ensino médio são momentos-chave para a formação da identidade, e a transição escolar é um fator que afeta diretamente esse processo. Além disso, teorias do construtivismo, como a de Jean Piaget (1896-1980), reforçam a importância de proporcionar um ambiente educacional adequado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos nessa transição.

A sociologia traz reflexões sobre o impacto do contexto social e cultural nessa transição. Estudos mostram que a EJA é frequentemente associada a trajetórias educacionais interrompidas, exclusão e vulnerabilidade social. Portanto, é crucial considerar as desigualdades sociais e as experiências anteriores de aprendizagem dos estudantes nessa transição, a fim de promover a inclusão e a valorização de suas vivências.

A pedagogia destaca a importância de uma abordagem curricular reflexiva nesse período de transição. Isso envolve uma análise crítica do currículo escolar para garantir as necessidades e interesses dos estudantes da EJA. Além disso, é fundamental possibilitar atividades de orientação vocacional e profissional que apoiem os alunos a tomar decisões conscientes sobre seu futuro acadêmico e profissional.

Portanto, é importante repensar o currículo de forma a garantir a continuidade do processo educativo, sem perder de vista a realidade e o contexto de vida dos estudantes da EJA. Além disso, é fundamental pensar em estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem significativa desses estudantes. A EJA é marcada por um público diversificado, com diferentes idades, experiências de vida e trajetórias escolares, o que exige um olhar diferenciado para suas necessidades e demandas educacionais. Nesse sentido, é necessário buscar abordagens

pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, promovam a interdisciplinaridade e valorizem as experiências e conhecimentos prévios dos mesmos.

Pensar sobre as bases teóricas que fundamentam o processo de transição escolar da EJA também é essencial. Nesse sentido, é importante considerar teorias que abordem a aprendizagem ao longo da vida, como a teoria do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social e da mediação pedagógica na construção do conhecimento (RESENDE, 2009).

Outro aspecto teórico relevante é a teoria crítica do currículo, que busca promover uma educação emancipatória e que dialogue com as necessidades e realidades dos estudantes da EJA. Essa teoria permite pensar em um currículo que vá além do mero repasse de conteúdo, mas que possibilite a reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

É importante destacar a necessidade de considerar os aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos envolvidos nesse processo. Uma abordagem reflexiva e contextualizada é fundamental para garantir uma transição bem-sucedida e promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA.

Nessa pesquisa a transição é refletida para pensar estratégia de apoio, desempenha um papel crucial na compreensão e no auxílio àqueles que enfrentam desafios na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sem perder de vista as complexidades de tal processo. Estudos ressaltam que, muitas vezes, essa transição não é desejada; ela se assemelha, em certo sentido, a uma expulsão para a EJA, seja por motivos disciplinares ou administrativos. Para muitos desses indivíduos, essa transição não representa apenas uma expulsão, mas também uma migração forçada, onde os alunos são compelidos a abandonar suas escolas de origem devido a diversos fatores, como mudanças familiares, deslocamentos geográficos ou instabilidade socioeconômica. Essa migração muitas vezes interrompe abruptamente o percurso educacional dos estudantes, exigindo que se adaptem a novos ambientes e realidades, o que pode impactar significativamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

Diante das diversas nuances que caracterizam a transição para o Ensino Médio na EJA, surge o presente trabalho acadêmico. Nele, a concepção de transição é adotada como uma estratégia de apoio voltada para amparar os estudantes já inseridos no contexto da EJA, com o intuito de facilitar sua integração nessa nova etapa educacional. Esse enfoque se materializa por meio da disponibilização de recursos e orientações que visam auxiliar os alunos a enfrentarem

os desafios que surgem ao longo do processo educacional na EJA, como a transição entre os diferentes níveis de ensino e a adaptação às novas exigências curriculares e ambientais.

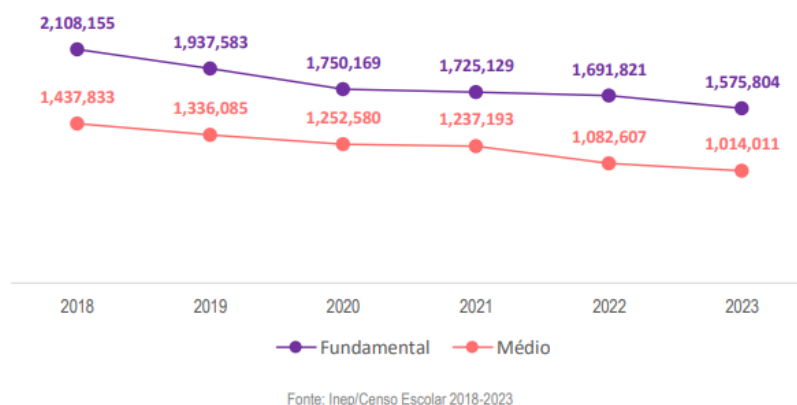
Assim, neste capítulo realiza-se uma breve reflexão teórica sobre o contexto da EJA, a concepção de juventude e sobre quem são os sujeitos da EJA, assim como discute-se a relação entre história e políticas públicas voltadas ao público-alvo dessa modalidade de ensino. Ademais, realiza-se uma pesquisa sobre o estado da arte tocante ao tema desta dissertação, discutindo os aspectos teórico-conceituais do processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA. Fundamentam as discussões aqui tecidas as ideias de Arroyo (2005;2011); Bahia (2020); Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016); Lebourg, Coutrim e Silva (2021); Maturano, (2015); Oliveira, M.C.V.B e dos Santos Costa, G. (2020), Sant’Anna (2015), SEED-DF (2021), entre outros.

2.1. TRANSIÇÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DA EJA: DESIGUALDADE E DIVERSIDADE

Falar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é falar sobre desigualdades sociais e econômicas. De acordo o Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep 2023), o Brasil conta com cerca de 1,0 milhão de jovens, dos quais muitos estão matriculados no Ensino Médio. Esses jovens, porém, quando oriundos das camadas populares, enfrentam inúmeros desafios, sobretudo para terem acesso e permanecerem na escola. Isso ocorre porque a questão da equidade no processo de ensino no Brasil ainda é um desafio. O Ensino Médio regular no Brasil ainda não é um espaço de formação para todos. Muitos jovens que moram na zona rural, que são trabalhadores, que já construíram família ou estão privados de liberdade, se veem fora do processo de conclusão da educação básica na idade adequada.

De acordo com as informações coletadas, o decréscimo nas matrículas não apenas destaca as barreiras enfrentadas pelos jovens de origens menos privilegiadas, mas também aponta para as profundas desigualdades sistêmicas presentes no cenário educacional. Como demonstra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 01. Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino – Brasil 2018-2023



Segundo dados do gráfico, as matrículas na EJA continuam em declínio, uma tendência que vem ocorrendo desde 2018. No ano de 2023, foram registrados 1,0 milhão de estudantes matriculados nesse segmento educacional. Esses números refletem um cenário desafiador para a EJA, evidenciando a necessidade de políticas e estratégias que busquem reverter essa queda e promover o acesso à educação para jovens e adultos que procuram concluir ou retomar seus estudos.

Quando se analisa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de um município, por exemplo, as questões socioeconômicas e raciais incidem diretamente na proficiência dos estudantes, sobretudo aqueles que são oriundos da escola pública, quanto à aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

De acordo com Carrano (2011, p.6)

As desigualdades regionais e intrarregionais que se verificam nas estruturas básicas da vida material também se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos de cultura e lazer e aos meios de informação, especialmente no difícil acesso dos jovens mais empobrecidos a computadores e Internet. Isso é algo que se configura como a face contemporânea da histórica exclusão dos pobres aos benefícios científicos e tecnológicos nas sociedades do modo de produção capitalista, particularmente quando se consideram aqueles situados na periferia do sistema.

O estudante de baixa renda padece e tem menos oportunidade de êxito em sua vida fora da escola, porque tem menos oportunidades; logo, os mais favorecidos, por terem “melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade”, terminam ocupando posições mais favoráveis à participação social, cultural e política (CARRANO, 2011, p.6).

Quanto menor o poder aquisitivo, mais dificuldade o estudante enfrenta, não só para chegar como para permanecer no Ensino Médio. Por conta disso, muitos abandonam o Ensino Médio regular e recorrem à EJA, a fim de poderem estudar e trabalhar, cooperando para o

aumento da renda da família. Por isso, a distorção idade-série no Ensino Médio se torna maior, pois corresponde ao momento em que o estudante percebe que não há apenas como estudar, percebe a necessidade de trabalhar. Por isso, como afirma Carrano (2011) é nessa etapa que se acentua a distorção idade-série, assim como reprovações, abandonos e retornos – dos jovens pobres em sua relação com a escola.

O que se observa na sociedade brasileira é que as experiências e oportunidades que os jovens têm de aprender, de adquirir cultura, estão atreladas às questões econômicas. Desse modo, muitos adolescentes se veem forçados a adentrar no mundo adulto muito antes do que deveriam, assumindo responsabilidades para ajudar a família financeiramente. Com isso, deixam de viver as experiências típicas da juventude, não usufruindo de experiências afetivas, biopsíquicas e cognitivas que seriam importantes em sua formação. Por isso se fala em juventude roubada (LARANJEIRA, IRIART, RODRIGUES, 2016).

Quanto maior for o nível de educação do estudante, maior será a probabilidade deste participar mais ativamente no mundo social e também de favorecer situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino. Criar condições para que o estudante permaneça na escola e para que este veja a escola com espaço prazeroso de construção de conhecimento rumo a uma mudança de vida é essencial. Contudo, os jovens se deparam com inúmeras barreiras, sobretudo porque

as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar (CARRANO, 2011, p.6).

Andrade (2006, p. 58) tem um pensamento similar ao de Carrano quando afirma que “sem dúvida, os jovens pobres são os que sofrem mais diretamente os efeitos de um ensino de baixa qualidade, do desemprego, da mortalidade precoce e também de limitadas possibilidades de acesso às artes, ao lazer e aos bens e serviços”.

A pesquisadora acima citada discorre sobre o fato de muitos jovens de 14 anos de idade, sobretudo na região nordeste, não terem concluído o Ensino Fundamental II. Em sua pesquisa, ela verificou que muitos estudantes de escolas públicas se desmotivam, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, por conta da falta de docentes, por ficarem meses sem professores de determinados componentes curriculares. Além disso, os alunos reclamam do currículo, das estratégias metodológicas tradicionais, pouco inovadoras e, por isso, desestimulantes.

Um dado importante sobre a questão das desigualdades sociais que os estudantes enfrentam é mostrado na pesquisa de Lebourg, Coutrim e Silva (2021). Diferente dos jovens cujas famílias têm uma boa condição financeira, que usam o tempo de sua juventude apenas para cursar o Ensino Médio, aqueles jovens oriundos das classes sociais com menor poder aquisitivo se veem forçados a conciliar trabalho e estudo. Quando esse estudante reside na zona rural, a situação se torna mais complicada, pois ele depende do transporte público, que nem sempre é disponibilizado no turno em que a escola oferece as aulas.

Lima e Carvalho (2021) também afirmam que o processo de transição escolar do Ensino Fundamental para o Médio ou a trajetória que o estudante vai seguir ou o destino do estudante, assim como o desempenho que este terá, sofre influência da origem social, do sistema de ensino e das políticas públicas educacionais. Ademais, “[...]aspectos sociodemográficos como cor/raça, gênero, região do país e local de moradia constituem-se como fatores que influenciam a trajetória escolar e parecem orientar, em grande medida, o destino social de um número considerável de crianças e jovens do país” (LIMA, CARVALHO, 2021, p.7).

Para evidenciar o impacto da questão socioeconômica na trajetória educacional, as pesquisadoras anteriormente citadas apontam que, dos alunos que frequentam turmas de correção de fluxo que objetivam diminuir a distorção idade/série, como as turmas da EJA, por exemplo, 50% possuíam NIS (Número de Identificação Social). Além disso, observaram, também, que indivíduos do sexo masculino, de cor negra, tendem a ter uma trajetória de estudo mais curta e com mais percalços, assim como maior índice de repetência escolar.

Diante dessa triste realidade, é imperativo adotar uma abordagem abrangente e coordenada, que envolva a implementação de diversas estratégias e a coordenação entre diferentes secretarias governamentais. Uma ação interdisciplinar se faz necessária, englobando uma ampla gama de agentes sociais e atores envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, torna-se essencial a implementação de políticas e práticas educacionais que reconheçam e enfrentem as desigualdades sociais e econômicas, com o objetivo de promover o acesso igualitário à educação e garantir o apoio necessário para que todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial. Somente através dessas medidas poderemos efetivamente construir uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual cada indivíduo tenha a oportunidade de realizar seus sonhos e contribuir para o avanço coletivo.

2.1.1. ALGUMAS FACETAS SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR DA EJA-ENSINO MÉDIO

A noção de transição é fundamental para compreendermos o curso da vida. Aqui enfocamos uma fase específica, que faz parte desse contínuo devir, relacionada à passagem do ensino fundamental para o ensino médio na EJA. O que essa mudança significa e implica para os sujeitos? Expulsão? Oportunidade? Migração forçada? Trata-se de um tema que deve ser tratado de forma interdisciplinar e que precisa ser entendido de forma cuidadosa. A transição é uma categoria complexa e multidimensional que apresenta facetas de incertezas, inseguranças, desigualdades de crises.

Segundo Paiva (1987), pensar a EJA no Brasil requer a compreensão de que, desde o seu surgimento, essa modalidade de ensino esteve imbricada com diversos fatores de complexidade, diante dos cenários políticos, econômicos, sociais e culturais.

De acordo com OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; DOS SANTOS COSTA, G. dos S (2020), essas complexidades ainda são observadas na contemporaneidade, sobretudo por conta do processo de juvenilização cada vez mais frequente na EJA. Por isso, há que se ter cuidado com o processo de transição dos estudantes da EJA para o ensino médio, haja vista que estes estudantes já enfrentam as crises comuns da idade, além dos problemas socioeconômicos.

Para evidenciar a relevância do processo de transição escolar, Ribeiro (2012), em matéria para a Revista Nova Escola Gestão, comenta que o modo como se dá a transição para o Ensino Médio influi diretamente na continuidade ou não dos estudos. Dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, cerca de quase 20% repetem essa série e cerca de 11% abandonam os estudos. Por conta disso, essa série é a campeã em reprovação e evasão.

Segundo diagnosticou Tilton (2010), os alunos que chegam ao Ensino Médio sentem-se incapazes de aprender os conteúdos desse segmento de ensino e sofrem com a falta de acolhimento nas escolas, assim como reclamam da falta de atividades que favoreçam um maior convívio entre os estudantes.

Souza (2019), em pesquisa realizada em Salvador, observou que os alunos que procuraram a EJA estavam buscando corrigir a distorção idade-série, pois a maior parte declarou ter repetido de ano ou abandonado a escola em face das reprovações constantes ou pela necessidade de se ausentar para cuidar de um familiar doente.

Daí a necessidade da compressão da transição como um fenômeno complexo que requer uma leitura ampla das diferentes questões que perpassam tal situação. “Essa transferência intencional de adolescentes do ensino regular para a EJA foi vista como uma estratégia de aceleração (aligeiramento) da formação escolar: ao invés de propiciar condições objetivas para

garantir o direito”(SERRAO, 2014, p.91)

Lima (2017) estudou os alunos da EJA em um município do Rio de Janeiro. Ela observou que muitos alunos que chegam ao Ensino Médio passaram por correção de fluxo por apresentarem distorção idade/série. Ela destaca que esses alunos “[...]são mais vulneráveis, tendo em vista que o percentual de NIS é mais elevado” (LIMA 2017, p.13).

Os alunos oriundos da EJA que chegam ao Ensino Médio requerem um olhar mais humanizado da escola, dos professores, em face dos muitos problemas econômicos e sociais que colocam esses jovens estudantes em situação de risco.

Muitas vezes esses jovens chegam ao Ensino Médio e são recebidos nas escolas sem que seus percursos de vida sejam considerados. Lebourg, Coutrim e Silva (2021) trazem alguns dados importantes e que muitas vezes são ignorados no processo de transição para o EJA/EM. Esses pesquisadores elencam que muitos estudantes têm que enfrentar a separação dos colegas de infância, com os quais estudaram por longa data, e que a ida para o Ensino Médio da EJA os separa, seja por estudarem em escolas diferentes ou turnos diferentes, e isso gera impacto emocional. Há os problemas de deslocamento para aqueles que moram em zona rural, que passam por estradas sem pavimentação, cujos transportes não vão até seu lugar de moradia, obrigando-os a percorrerem longos quilômetros para ter acesso ao transporte escolar. Como ignorar essas questões?

Lebourg, Coutrim e Silva (2021, p.86) ainda apontam, na questão da transição escolar para o Ensino Médio/EJA, os estudantes encontram-se diante da realidade em que a escola proporciona “[...]conteúdos disciplinares formais e pouco atrativos e problemas com a criação de espaços de sociabilidade que valorizem sua cultura extraescolar”. Consequentemente, os estudantes que vem das camadas populares, que enfrenta problemas socioeconômicos, deparam-se com a necessidade de lidar com a situação em que, “o currículo estrito e o desconhecimento das culturas juvenis por parte de gestores, professores e pelo próprio sistema de ensino impedem que muitos estudantes se reconheçam na escola e se sintam parte dela” (LEBOURG;COUTRIM, SILVA, 2021, p.86).

Assim, dentro dessas diferentes facetas da transição, é fundamental criar estratégias de apoio e acompanhamento dos estudantes. Para muitos desses sujeitos, essa transição representa também uma migração forçada, onde os alunos são compelidos a abandonar suas escolas de origem devido a diversos fatores, como mudanças familiares, deslocamentos geográficos ou instabilidade socioeconômica, currículos inflexíveis e despreparo dos professores com o público da EJA, dentre outros. Essa migração, muitas vezes, interrompe abruptamente o

percurso educacional dos estudantes, exigindo que se adaptem a novos ambientes e realidades, o que pode impactar significativamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Dai a necessidade e urgência de estratégia de apoio e acompanhamento a transição.

2.2. REVISITANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS

Nesta parte do estudo, aborda-se a compreensão que se tem do que seja a EJA, apontando quem é este sujeito, quais as políticas públicas pensadas para este público e os documentos legais que orientam o ensino para essa modalidade, considerando as especificidades do município de Gandu-Ba.

2.2.1. OS SUJEITOS DA EJA

Para começar a pensar nos sujeitos da EJA, é necessário antes de tudo estabelecer um entendimento sobre esses indivíduos. Para isso, interpreta-se um trecho da música “Pedro Pereira”, composta por Chico Buarque, em 1966, que diz:

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
 Manhã parece, carece de esperar também
 Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém
 Pedro pedreiro fica assim pensando

Assim pensando o tempo passa e a gente vai ficando pra trás
 Esperando, esperando, esperando
 Esperando o sol, esperando o trem
 Esperando aumento desde o ano passado para o mês que vem...

Baseado no trecho da música, percebe-se que muitas pessoas ficam aguardando o momento propício para seguir em frente. Enquanto isso, o tempo e as oportunidades vão passando. Se essa questão for transposta para o âmbito escolar, perceber-se-á, no dia a dia dos alunos, a procura por novas oportunidades de estudo, haja vista que, por motivos diversos e pressionados pela realidade ou pela circunstância da vida, esses alunos deixaram de frequentar

as aulas. Por conta disso, chegam à escola esperando recuperar o tempo perdido, realizando o tão sonhado desejo de terminar os estudos e seguir no processo formativo.

Nesse contexto, os estudantes da EJA, em sua maioria, pessoas recém-excluídas do ensino obrigatório, têm nessa modalidade mais chances de conclusão desse processo de escolarização. Esses estudantes são pessoas que vivem à margem da sociedade, muitas vezes analfabetos funcionais, ou seja, com dificuldades na leitura, escrita e cálculo, totalmente analfabetos ou de escolaridade interrompida, que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada, os quais alimentam a esperança de aprender, de concluir a Educação Básica e continuar os estudos. É importante ressaltar que esses sujeitos têm direito à educação, um direito humano que garante muitos outros direitos, conforme defendido por Silva e Costa (2016).

[...] a negação do direito à educação, contribui para a não efetivação de outros direitos, pois a educação é condição substantiva na vida das pessoas. [...] é necessário pensar que a luta pelo direito à educação está articulada à luta pelos demais direitos, uma vez que esses são interdependentes e intercomplementares. A conquista de um direito está relacionada à materialização do conjunto dos direitos. Assim, entendemos não ser possível tratar do direito à educação sem pensar as diversas violações de direitos[...]. (SILVA, Aida Maria Monteiro; DOS SANTOS COSTA, Graça., 2016, p. 172 e 179)

Discorrer sobre a realidade da educação brasileira dos estudantes da EJA sem antes pensar naquele sujeito a quem foi negado esse direito é muito complexo, pois só será possível tratar desse direito se as diversas violações em que o sujeito viveu e vive durante sua trajetória de vida forem consideradas. Sabe-se que, infelizmente, tais direitos não foram projetados para todas as pessoas da sociedade, mas, sim, para uma pequena parcela da população que detinha e detém o poder, enquanto aqueles que ficam à margem dessa sociedade desigual e injusta sofrem retaliações das políticas públicas e dos projetos no Brasil.

A realidade brasileira mostra que o direito à educação, para esses sujeitos, ainda está distante de ser universalizado. Considerando os dados estatísticos descritos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2019 e 2022, observou-se uma redução na taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais no Brasil, de 6,1% para 5,6%. Essa diminuição representou uma queda de pouco mais de 490 mil analfabetos em todo o país, alcançando a menor taxa registrada desde o início da série histórica em 2016. No total, eram 9,6 milhões de pessoas que ainda não possuíam habilidades de leitura e escrita, sendo que a maioria expressiva, correspondente a 55,3% (5,3 milhões), residia na Região Nordeste do país. Além disso, é

importante destacar que 54,2% desse contingente de analfabetos, ou seja, aproximadamente 5,2 milhões de pessoas, tinham 60 anos ou mais, revelando a persistência do problema entre os mais idosos.

Tal realidade é um contrassenso quando se considera que a Constituição Federal declara que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A vigente Lei da LDB de nº 9.394, de 1996, no artigo 37, garante o ingresso e o seguimento a todos aqueles estudantes que não tiveram oportunidade de terem seus direitos positivados pela Constituição de 1988 em seu artigo 6º, concluírem seus estudos na idade própria, se é que possível considerar uma idade própria para concluir as etapas pré-estabelecidas pelo poder público tanto formal como informal. Tal direito precisa ser respeitado de forma rápida e eficaz, até porque os dados registrados do analfabetismo no Brasil são assustadores, de tal ponto que não podem ser mais ignorados.

Segundo a Lei 13.0015/2024 do PNE (Plano Nacional de Educação) e de acordo com a meta 9, o Brasil deveria alcançar, em 2015, um percentual de 6,5% de analfabetos de 15 anos ou mais, e em 2024, o último ano de vigência do PNE, todos os estudantes teriam completado essa etapa, erradicando assim o analfabetismo no país. Porém, o cenário apresentado mostra que a luta contra o analfabetismo no Brasil precisa avançar, não apenas nas competências e habilidades de leitura e escrita, mas também em todas as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas.

O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo. (GADOTTI, 2009, p. 26).

Em relação ao analfabetismo no Brasil, como coloca Gadotti (2009), é necessário compreender que a situação do analfabetismo no Brasil precisa ser vista com lentes mais amplas, e não se reduz ao abandono da escola de maneira isolada, por isso, é fundamental compreender a negação desses direitos,

Esses sujeitos, apesar de serem assistidos nos marcos legais, são cidadãos que vêm sendo objeto de luta ao longo da história. Isso ocorre porque a lei não está sendo cumprida de

modo efetivo, o que configura um desrespeito à Constituição Federal de 1988, a qual determina que os direitos sociais e individuais de todos os cidadãos, independente de raça, credo, etnia, idade, renda, gênero, entre outros, sejam plenamente observados e cumpridos.

Apesar de toda prerrogativa legal e de se viver num estado democrático de direito, o qual apregoa uma igualdade de direitos, se observa que homens e mulheres, principalmente adultos, idosos, negros e indígenas são excluídos, postos à margem, com seus direitos violados, incluindo o direito à educação.

Assim, é necessário pensar que a luta pelo direito à educação está articulada à luta pelos demais direitos, uma vez que esses são interdependentes e intercomplementares. A conquista de um direito está relacionada à materialização do conjunto dos direitos. Assim, entendemos não ser possível tratar do direito à educação sem pensar as diversas violações de direitos (SILVA, Aida Maria Monteiro; DOS SANTOS COSTA, Graça., 2018, p. 179)

Dessa forma, a violação dos direitos envolve diferentes sujeitos que fazem parte de um espaço heterogêneo cheio de encantos, conhecimentos diversos, de relações entre gerações, trocas de saberes e culturas. “A Educação de Adultos é um espaço de diversidade e de experiências diversas, de relações intergeracionais, de conhecimento e de diálogo intercultural” (GADOTTI, 2009, p. 26-27). Esses sujeitos, na maioria das vezes, são trabalhadores das mais variadas atividades, com históricos de reprovação e distanciamento escolar, por vários motivos, valores e crenças dos grupos, sejam

negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem-teto, sem-emprego... das periferias urbanas e dos campos. (GADOTTI, 2013, p. 14).

Esses sujeitos específicos, ou seja, com suas características, gênero, raça, etnia, religião, representam os muitos perfis encontrados na sociedade: são donas de casa, comerciantes, camponeses, autônomos, desempregados, boias-frias, sacoleiros, camelôs, topiqueiros, manicures, cabeleireiros, mães solteiras, deficientes físicos e intelectuais, açougueiros, feirantes ou trabalhadores rurais temporários (colhedores de cacau e café, etc.). Podem ser, ainda, artesãos, agricultores, domésticas; habitantes de comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, trabalhadores urbanos, como carrinheiros, carpinteiros, varredores de rua, trabalhadores do comércio, dos transportes, da saúde e da construção civil e coletores de materiais recicláveis, garis e profissionais do sexo, trabalhadores do serviço doméstico,

trabalhadores da limpeza ou da segurança pública, jovens ou adolescentes em medidas socioeducativas, enfim, os mais variados segmentos da população ganduense.

Nesta direção, a EJA deve ser pensada para sujeitos específicos, como afirma Arroyo (2007, p.7), “educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. É inegável que estas pessoas estão efetivamente situadas na sociedade e necessitam de políticas públicas afirmativas voltadas para a perspectiva da inclusão social, do desenvolvimento cultural e social da pessoa, que atendam aos anseios dos sujeitos da EJA, valorizando seus saberes populares, tradicionais e ancestrais, para que eles possam adquirir o conhecimento que liberta e transforma vidas.

Segundo Freire (2001, p. 15), o conceito de educação de adultos caminha em direção à educação popular, isso porque a realidade exige sensibilidade e capacidade científica do educador e exige uma formação específica e permanente, baseada na premissa do papel do educador. Em relação à aprendizagem, os professores como mediadores e estudantes como protagonistas. A EJA é mais que uma escola, é um local de trabalho, ensino e aprendizagem, e esse assentimento conversacional ao contexto e às histórias de vida é amplificado em ações libertadoras, para que professores e alunos possam se engajar no processo de ensino.

2.2.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EJA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Na construção histórica da educação brasileira, o ensino destinado a pessoas adultas e jovens surge no Brasil desde a fase da colonização. Os jesuítas, nesse período de colonização e dominação, já se destacavam em alfabetizar (catequizar) indígenas, crianças e adultos, com a intenção de fixar a fé católica em uma ação cultural e educacional. Com a expulsão dos padres jesuítas, no meado do século XVIII, a educação foi relegada a um plano secundário, com poucos recursos e iniciativas voltadas para o seu desenvolvimento.

Com as mudanças ocorridas durante a industrialização e a urbanização das cidades, no início do século XX, aumentando o êxodo rural e a demanda da mão de obra qualificada, surge, então, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário, com o objetivo de apresentar um programa que expandisse a educação primária e realizasse, para os jovens e adultos, cursos supletivos.

Partindo deste pressuposto, em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um órgão específico da Secretaria de educação e do Ministério de Educação e Saúde,

que era responsável pelos planos anuais do ensino supletivo de jovens e adultos não letrados; era direcionado à população com o propósito de adquirir conhecimento necessário para servir a elite sem contestar os seus direitos. Parafraseando Arroyo (2002), a classe dominante sempre controlou os caminhos da educação, para que a massa trabalhadora não conhecesse os seus direitos e continuasse a ser explorada.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surgiram diversos movimentos sociais e culturais no Brasil, inspirados nas ideias de Paulo Freire. Segundo o educador, à medida que o sujeito se alfabetiza vai compreendendo o mundo e a sua realidade social, cultural e política. Sabe-se que é através do conhecimento adquirido ao longo da vida que o homem conquista a sua autonomia no meio social e cultural, aprende a lutar por seus direitos e deveres, conquistando o seu espaço como cidadão, construindo a sua própria história. Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire (1967, p.43) argumenta que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade [...] E, na medida em que cria, recria e decide, vão se confirmando as épocas históricas.

Segundo as ideias de Freire, a subsistência humana se baseia no princípio da empatia dialética sujeito-mundo, no qual o ser humano está marcado no ponto de vista sócio-histórico e cultural. Portanto, na busca pelo aprendizado, o homem sempre demonstrou compreender, por meio da razão e/ou da experiência, o conhecimento que liberta, transforma e possibilita os meios para sobreviver. Gadotti (2009, p.17) argumenta que “a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano”.

Com o Golpe Militar, em 1964, as ideias de Paulo Freire foram sufocadas, ressurgindo em 1967, com o objetivo de suprir a demanda de ensinar a ler e a escrever jovens e adultos: o MOBRAL. Esse último foi um movimento brasileiro de Alfabetização, no qual o indivíduo iria aprender, de forma prática, a decodificar, interpretar a escrita e a produção de cálculos matemáticos, sendo intitulada a alfabetização funcional da população dessa faixa etária. No entanto, não era esse o único desejo dos estudantes. Para Lara (2011), o desejo de quem estuda é alcançar o desenvolvimento social, cultural e interagir no meio social com mais oportunidades e conhecimento.

Anteriormente à instituição do marco legal da Constituição Federal de 1988 tornar a educação um direito, as instituições governamentais já estabeleciam normas, regras e leis para o funcionamento do ensino escolar no país. Porém a EJA sempre figurou dentro dos sistemas

públicos como uma adaptação da Educação fundamental. Por este motivo, as Políticas Públicas destinadas à EJA foram constituídas compreendendo-a muito mais como um projeto de intervenção, com programas de estrutura temporal, e de curto prazo, para sanar o analfabetismo ou suplementar a trajetória acadêmica do educando, não como uma modalidade de ensino específica, que demanda política pública de longo prazo.

De acordo a Lei 9.394/96 da LDB, a EJA configurou-se, no capítulo II, como uma modalidade de ensino, a qual engloba duas etapas da Educação Básica, que correspondem ao ensino fundamental e ao ensino médio, com especificidade própria, a qual tenciona oportunizar aqueles que ainda não concluíram os estudos nas idades apropriadas. Tal fato modificou conceitualmente a compreensão da EJA, a qual passou a ser vista sob a perspectiva da efetivação da educação como direito inclusivo e compensatório. Desta forma, fomentaram-se ações direcionadas e Políticas Públicas que a contemplassem em diretrizes, normas, regras e fundos orçamentários.

Entende-se aqui Política Pública como ação governamental, em que o Estado assume o papel de elaborar metas, definir as prioridades, levantar orçamentos para executar os compromissos constitucionais, que se apresentam através de organizações institucionais. O que a constitui jurídica, pois tem como objetivo a garantia de direitos sociais, pois sua natureza é coletiva e pública; governamental, pois demanda compromisso constitucional de promover meios para sua aplicação.

Olhar para a promoção da EJA no Brasil requer a compreensão de que havia programas e projetos que a entendiam como um recurso supletivo, corretivo das trajetórias escolares interrompidas ou negadas a cidadãos. Por conta disso, passou a ser a forma mais comum como governos de todas as esferas promoviam a Educação de Jovens e Adultos. Como exemplo, podem ser citados a fundação EDUCAR, criada pelo governo de Sarney, na década de 1990, e o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo as discussões realizadas no final da década de 1990, sobre as políticas públicas da EJA, Di Pierro e Haddad avaliaram que:

Embora o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais. (DI PIERRO; HADDAD, 2000. p.39).

Com a LDB, alguns avanços são percebidos na garantia da EJA como direito. No ano 2000, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, com o objetivo de constituir a EJA como modalidade da Educação Básica e refletir acerca dos elementos históricos que determinaram a importância dessa modalidade para atender uma parcela de brasileiros que tiveram seus direitos negados ao longo da história. Em julho de 2004, foi criada, pelo Ministério da Educação, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) com o objetivo de implementar estratégias direcionadas à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital situadas em áreas rurais e o desenvolvimento de estruturas específicas de apoio a modalidade da EJA.

Por conta dessa trajetória, Arroyo (2005) apresenta uma reflexão ao apontar que a EJA tem se delineado como um campo de disputa ao longo de sua história, sob a perspectiva das políticas públicas a elas destinadas ou não. Para ele, a EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante, se mudar o olhar sobre jovens - adultos e os vir como protagonistas, sujeitos de direitos e de deveres do estado, configurando-se esta como política pública, como dever do estado. O autor ainda destaca um questionamento: por que a indefinição se lastra por décadas neste campo? Embora a educação seja legalmente estabelecida como um direito, observa-se uma lacuna significativa entre o que está preconizado na legislação e a efetiva responsabilidade e comprometimento do Estado em garantir esse direito ao longo da história.

Assim, Arroyo (2005) entende o currículo enquanto um processo político em debate, cujas organizações e métodos são objetos de questionamentos mais do que transporte em movimento. No texto, o pesquisador argumenta sobre o currículo por meio da analogia do acesso que abarca épocas e movimentos estabelecidos, questionando como ocorrem nos ambientes escolares as atividades esportivas, com regras preestabelecidas; questiona quem pode fazer parte dessa corrida curricular, se todo saber tem espaço e se os estudantes e suas experiências vividas no mundo têm vez e voz em local tão cercado.

As discussões sobre currículo, apresentadas pelo autor supracitado, mostram que ele pensa o currículo como uma lupa que aumenta a visibilidade e diminui a “cegueira”. O autor também instiga, com outros olhos, a competição territorial em volta do currículo, oportunizando participar na busca dos variados caminhos que oportunizam a formação de novas interpretações pedagógicas (ARROYO, 2005).

A partir das contribuições, compreende-se que, para Arroyo (2005), o currículo não é apenas campo de disputas teóricas. Quem concorre nos currículos são os participantes da ação

educativa: os educadores e os educandos. Eles não deverão ser vistos simplesmente como alguém que ensina e aprende saberes dos currículos, mas necessitam ser reconhecidos como participantes de experiências sociais e de saberes, que requerem ter vez no percurso curricular.

Esta disputa de constituição conceitual do que seja a EJA, se uma adaptação da educação fundamental para suprir a carência de pessoas que não obtiveram acesso a ela em idade apropriada ou uma modalidade que tem especificidades conceituais, estruturais, temporais, tem dificultado a constituição de uma identidade para a modalidade. Isso, por sua vez, tem comprometido a formulação e implementação de políticas públicas adequadas ao seu funcionamento. Mais do que os documentos legais, leis, diretrizes e orientações curriculares, a EJA precisa ser efetivada como uma adaptação da educação básica, diferente das modalidades destinadas a crianças e adolescentes.

Nesse contexto,

[...] crescem autorias formações profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciosas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes. (ARROYO, 2013, p. 33)

Tal contexto curricular está imbricado em uma variedade de situações reais e incertas do processo pedagógico que implicam mudanças, exigindo novas escolhas por parte dos docentes nos ambientes escolares. Nesse sentido, as disputas acontecem também na vivência pedagógica e nas tentativas coercitivas sobre a prática, que acabam reduzindo a criatividade autoral dos docentes, obrigando-os a conformar-se com o currículo oficial e ignorando quaisquer tentativas de reconstruir o currículo à medida que este se desenvolve ao longo do tempo.

Para além do obstáculo conceitual, um fenômeno que desperta preocupação no cenário da EJA é a evasão escolar. Este tema multifatorial é igualmente difícil de ser conceituado. Em linhas gerais, a evasão é um problema social que tem crescido muito ultimamente no país, ela acontece quando os estudantes deixam de frequentar as aulas, influenciados por diversos fatores sociais e econômicos.

Sobre a temática, Bueno (1993) considera que, de forma literal, a evasão é uma postura ativa do estudante que durante a sua trajetória deixa de participar das aulas, se desligando totalmente das suas responsabilidades com a escola. Em contrapartida, afirma que ocorre a

chamada exclusão educacional quando a escola, e tudo que a cerca, não apresenta meios de evitar a saída do educando.

Segundo dados do Censo Escolar-INEP de 2020 e 2021, divulgados em 19 de maio de 2022, os índices da evasão escolar do ensino fundamental da rede pública, anos iniciais (1º ao 5º ano) passaram de 0,6% em 2020 para 0,9% em 2021, enquanto nas etapas finais (6º ao 9º ano), foram de 1,2% em 2020 para 2,1% em 2021. No ensino médio regular foram: 2,3% em 2020 contra 5% em 2021. Conforme a Plataforma Nilo Peçanha, criada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica da Educação (SETEC/MEC), a EJA em 2021 apresentou um índice de evasão acima de 10%, com uma taxa de 14,24% para a EJA concomitante, aquela em que é oferecida ao mesmo tempo com outro curso, e o percentual de 10,81% para a EJA integrada, que acontece junto com a educação profissional. Apesar da extensa pesquisa sobre o assunto, as taxas de evasão no Brasil persistem como um problema grave nas escolas públicas.

2.2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DO SÉCULO XXI

Assim como todas as políticas públicas do Brasil, as ações governamentais influenciam direta ou indiretamente a configuração da modalidade da EJA, ou seja, no Brasil e na Bahia no século XXI, essa modalidade nasce a partir do ordenamento jurídico instituído pela Constituição Federal de 1988, que não somente promulga que a educação é “direito de todos e dever no Estado” (BRASIL, 1998) em seu Art. 205, como também, em seu Art. 208 apresenta como dever do Estado “garantir a oferta gratuita a todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1998).

Uma vez que a Constituição assegurou a oferta gratuita para todos, em 1996 ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96. Nela, a EJA foi configurada como uma modalidade da Educação Básica, determinando que os sistemas de ensino devem levar em consideração as características, as circunstâncias de vida e de trabalho desse público ao ofertar as oportunidades educacionais.

A LDB sofreu algumas alterações no seu texto original ao longo do século XXI. Uma que se pode destacar por ter relação direta com a EJA diz respeito à alteração do artigo 37 efetuado nos termos da Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, onde o artigo supracitado passou a ser escrito da seguinte forma:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida [...]” (BRASIL, 2018).

Esta alteração dispõe que a EJA deverá, em princípio, proporcionar oportunidades de aprendizado e à educação continuada ao Longo da Vida, e esta perspectiva deve incentivar o desenvolvimento de políticas no campo desta modalidade. No final do século XX, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara da Educação Básica, além da Resolução nº 3 de 15 de junho de 2021, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, onde se instituíram três funções para essa modalidade de ensino:

- Função reparadora, que parte do princípio de que existe uma igualdade de direitos de acesso a uma escola de qualidade, e, portanto, pretende reparar o direito ao conhecimento negado a esses sujeitos;
- Função equalizadora, voltada para a garantia de maiores condições de acesso, permanência e sucesso escolar;
- Função qualificadora, que visa oportunizar a atualização dos conhecimentos por toda a vida.

Verifica-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para a construção de políticas mais assertivas para a EJA, uma vez que “Reconhece a dívida do poder público com esse grupo, considerando as particularidades dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizados, e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla” (MARQUEZ e GODOY, 2020, p.36)

Alinhados com a Carta Magna do Brasil, com a LDB e as DCN para a EJA, outras leis, resoluções e decretos foram instituídos ao longo do século XXI abarcando a necessidade da modalidade. Estas políticas ordenam programas, orientam qualificações e integram a EJA. A seguir apresenta-se uma linha do tempo, identificando essas políticas públicas nacionais, que influenciam direta ou indiretamente a configuração da modalidade da EJA no Brasil, e em seguida uma lista com as principais do Estado da Bahia.

IMAGEM 01- Linha do tempo das políticas públicas federais que influenciam a estruturação da EJA nos estados e municípios no século XXI.



No que concerne à proposta da modalidade da EJA na Bahia no século XXI, algumas políticas públicas foram estruturadas. Destacam-se a seguir cronologicamente:

- Em 2011, foi instituída a Resolução nº 239 pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia. Este documento estabelece a oferta da EJA no sistema Estadual da Bahia.
- Em 2016, por meio da Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016, foi instituído o Plano Estadual de Educação, que prevê metas específicas para a modalidade.
- Em 2019, foi elaborado o DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia), que abarca orientações específicas para a oferta curricular da modalidade.
- Em 2022, o secretário de educação do estado da Bahia, Sr. Jerônimo Rodrigues Souza, divulga a portaria de número 004, datada de 27 de janeiro de 2022. Nesta estabelece a reestruturação da oferta de ensino do Tempo Formativo, da educação básica, para jovens a partir de 18 (dezoito) anos de idade e, também, para adultos e idosos.

Quanto às conversações acerca da política pública da EJA no Brasil e na Bahia, é preciso enfatizar que se trata de uma garantia de educação para todos aqueles que não completaram seus estudos no EF/EM na idade prevista em lei, estabelecida pelo caput do art. 37, da LDBEN, Lei nº 9.394/96, em sincronia com o art. 205 da Constituição Federal de 1988, § 1º, o qual assegura o direito ao ensino gratuito para os jovens e adultos que não continuaram os estudos na idade prevista pela lei, considerando suas especificidades, preferências, qualidade

de vida, condições de trabalho, com oportunidades educacionais apropriadas, por meio de cursos e exames.

Apesar de muitas políticas públicas serem inseridas nessa modalidade de ensino, não se visualizam, efetivamente, meios capazes de sanar as demandas apresentadas, que levam à evasão escolar, como: distância e acesso ao local da escola, trabalho, desemprego, falta de material específico, capacitação de professores e gestores, condições econômicas, falta de atrativo escolar, doenças, dificuldade de aprendizagem, violência urbana, reprovação e outros. Em relação aos motivos que levam à evasão e exclusão escolar, Santos (2012, p. 102) conclui que: “[...] a exclusão escolar é a raiz da exclusão social, que se caracteriza pelas contradições de classe, num modelo econômico também desigual.

Um dos principais pontos de crítica em relação à EJA no contexto da atualidade foi o desmonte do SECAD. O SECAD, órgão responsável por coordenar políticas educacionais voltadas para jovens e adultos, representa um dos principais pontos de crítica em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no século XXI. Ao longo dos anos, esse órgão desempenhou um papel crucial na promoção da EJA, através de programas, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD EJA), além de projetos voltados para áreas como Educação Escolar Indígena e Educação em Direitos Humanos.

A dissolução da SECADI, ocorrida durante a gestão do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez, gerou incertezas e preocupações sobre o futuro da educação no Brasil. Essa medida extinguiu um órgão essencial na coordenação de políticas educacionais fundamentais para diversos segmentos da população, incluindo não apenas a EJA, mas também a Educação Escolar Indígena, a Educação do Campo, entre outras.

A extinção da SECADI levanta questões sobre a continuidade dos programas e das políticas anteriormente coordenados por ela, assim como sobre o futuro da educação inclusiva no país. Além disso, o desmonte desse órgão compromete a formação de professores e a articulação entre diferentes órgãos do governo, enfraquecendo uma abordagem intersetorial na política educacional.

Diante desse cenário, especialistas expressam suas preocupações, enfatizando a importância de manter o foco na inclusão e na promoção de uma educação de qualidade para todos. Eles ressaltam a necessidade de garantir financiamento adequado para a educação e de preservar os avanços conquistados nos últimos anos, especialmente no que diz respeito à inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Por outro lado, ao longo de vinte e cinco anos dedicados ao ensino e à coordenação da EJA, testemunhei de perto um cenário de completo descaso em relação às políticas públicas voltadas para essa modalidade educacional. Apesar dos discursos sobre sua importância, há uma grande lacuna entre as palavras e as ações efetivas.

Os jovens e adultos atendidos pela EJA, frequentemente marginalizados por motivos sociais, econômicos e culturais, continuam sendo negligenciados em várias esferas da sociedade. Desestimulados pelas adversidades que enfrentam e frequentemente privados de oportunidades de emprego digno, são relegados ao esquecimento. Assim, torna-se indispensável a implementação de políticas públicas efetivas que enfrentem as desigualdades e discriminações presentes na educação e na sociedade. A EJA é um direito e deve ser assegurada.

A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explica a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas; circunscritas à precariedade e à provisoriedade, vinculadas à preparação para o mercado de trabalho.(VENTURA, 2016, p.31)

Portanto, toda a comunidade deve unir esforços na luta pela efetivação das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de garantir aos estudantes o acesso e permanência nos seus percursos formativos. Nesse contexto, é essencial que todos os envolvidos sejam reconhecidos como protagonistas de suas próprias histórias, capacitados para exercer uma influência significativa na sociedade, como cidadãos críticos e engajados na construção de um mundo mais justo e igualitário, que ofereça oportunidades para todos e todas.

2.3. JUVENTUDES NA EJA: NOTAS CONCEITUAIS

Qual o significado de ser jovem na EJA? Se considerarmos o período de tempo em que a expressão "juventude na EJA" é empregada, perceberemos que, por muitos anos, essa categoria de alunos não era prioritária, uma vez que os estudos e legislações estavam predominantemente voltados para os adultos. No entanto, uma análise das pautas das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos – CONFINTEIA, realizadas a cada dez ou doze anos desde 1949, revela a ausência de menção a esse novo público da EJA. A palavra “jovem” só começou a ser discutida a partir das últimas CONFITEIA, que aconteceram em Hamburgo (1997) e em Belém (2010), eventos nos quais se começou a refletir sobre um outro modo de ser dos alunos da EJA.

A UNESCO nos anos 40 propôs Conferências Internacionais de Educação de Adultos que deveriam ser realizadas em diversos países e teriam como objetivo a mobilização de instituições públicas e privadas a discutirem o processo educativo de adultos, fazer um balanço das políticas públicas destinadas a este fim, estabelecer tendências e caminhos tendo em vista a educação ao longo da vida. As CONFINTEAS se realizaram em: Elsinore/Dinamarca (1949); Montreal/ Canadá (1960); Tóquio/ Japão (1972); Paris/França (1972); Hamburgo/Alemanha (1997) e Belém/Brasil (2009) (UNESCO, 1997).

Esse novo grupo de jovens que vem tomando espaço nas turmas da EJA, que em sua maioria tem de 15 a 17 anos, traz consigo sua cultura e modo de viver diferente dos adultos, são vistos como irresponsáveis pelo desequilíbrio que acontece nas salas de aula, uma vez que vêm mudar a rotina e a ordem do discurso instituídas por adultos discentes e docentes, alterando as relações entre sujeitos e corroborando o que diz Andrade (2004):

[...] estes jovens, recém-chegados, trazem consigo o que são como classe social e também a sua cultura, e estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação escolar, trazendo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração, conflitos geracionais e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles (ANDRADE, 2004, p. 90).

Nas palavras de Andrade (2004), essas novas pessoas que adentram as salas da EJA têm trazido consigo diversos sintomas de descontentamento, causando uma crise na oferta tradicional da modalidade de ensino, por estarem em uma turma que não foi pensada e nem feita para eles, que apesar de compartilharem os mesmos espaços, viverem as mesmas experiências em sala de aula, não há uma imagem homogênea, pois possuem subjetividades distintas em sua estrutura, tempos, currículos e sujeito. Essa “ausência de sentido” abre vários links para que a educação de jovens na EJA seja vista como uma prática discursiva que confirma os resultados de algumas pesquisas, cujas inferências mostram o aumento de jovens cada vez mais jovens frequentando as salas de aulas da EJA.

Esse surgimento significativo de jovens na EJA sinaliza para todos os envolvidos no processo a urgência na reorganização de uma nova proposta metodológica, voltada para esse novo público, assim como a necessidade de preparar os educadores da EJA para as novas proposições a serem enfrentadas com o público juvenil que chega à escola, com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio advindas desta nova configuração da EJA (DAYRELL, 2011). Conforme aponta Silva (2014),

Faz-se necessário afirmar que, nos últimos anos, o processo de mudanças chamado de “juvenilização” vem se intensificando e provocando alterações significativas na EJA.

[...] com isso, surgem novos desafios para educadores da EJA, aqui entendidos como professores, pedagogos e diretores que veem o ambiente escolar se modificando com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio (SILVA, 2014, p. 35).

Nas palavras de Silva (2014), esse novo cenário vem crescendo assustadoramente nas últimas décadas, o que é motivo de muita preocupação para os educadores. “[...] porque além de refletirem o fracasso da escola regular trazem para o interior da EJA alunos que possuem uma demanda particular e por vezes distinta das experiências dos adultos” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 26). Esse novo fenômeno da “juvenilização” tem sido um grande desafio a ser trilhado por todos aqueles que acreditam na melhoria da Educação de Jovens e Adultos. Haddad e Pierro (2000) chamaram a atenção para esse fato, mostrando a crescente jovialidade dos estudantes, a maioria dos quais são adolescentes excluídos das escolas formais.

No entanto, esse novo cenário de jovens que chegam na EJA nas últimas décadas tem despertado o interesse em pesquisas de vários estudiosos que abordam a temática das juventudes. Como singular contribuição, Pais (2003) idealiza reflexões importantes que consolidam as discussões sobre juventude e a cultura juvenil. O referido pesquisador reconhece as dificuldades que permeiam as discussões e percepções sobre culturas juvenis e juventudes.

Conforme explicado por Pais (2003), essas abordagens podem ser basicamente divididas em duas perspectivas diferentes. O “fluxo geracional” define a chamada cultura jovem com base na sua faixa etária, isto é, no que tange à “geração adulta”. A questão essencial a ser discutida neste sentido diz respeito à continuidade e descontinuidade de valores entre gerações” (PAIS, 2003). O autor chama o caminho oposto de “tendência clássica”. Centra-se nas diferentes classes sociais, ou seja, destaca as fontes sociais destes grupos.

Ainda segundo o autor anteriormente citado

Com efeito, enquanto para a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das elações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdo das relações sociais entre gerações, para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de gênero, de raça, enfim de classes sociais (PAIS, 2003, págs. 55-56).

Para esta “corrente clássica”, as classes juvenis significariam culturas de classe. Em razão disso, Pais (2003) afirma que esta tendência seria crítica, em se tratando do conceito de juventude, pois, mesmo sendo entendida como condição, o conhecimento sobre juventude seria posto com sentido político e teria sempre os vínculos de classe como elementos dominantes. A

corrente geracional, por sua vez, argumenta que as culturas juvenis são influenciadas por fatores, como mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Os jovens utilizam essas culturas como forma de se construírem e se posicionarem dentro da sociedade. Elas são vistas como uma maneira de se afirmarem e se diferenciarem dos adultos, constituindo uma forma de resistência e afirmação de identidades próprias. Dessa forma, através das duas maneiras de se discutir as culturas juvenis, surge a noção de subcultura, a saber, uma cultura que seria inferior a uma cultura dominante, discordando ou não dela.

Em sua análise, Pais (2003) decide não aceitar nenhuma das tendências como prognóstico fundamental para estudo. O autor prefere se dedicar à realidade dos jovens, através de pesquisas, das diversas manifestações culturais, para, então, definir quais concepções podem conduzir à configuração das culturas juvenis investigadas.

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua, etc. (PAIS, 2003, p.109).

Estas discussões vão ajudar a escola a desvendar esse novo público que está chegando às classes da EJA, ressignificando seu trabalho, tendo em vista as novas demandas. No exercício do conhecimento do aluno, Pais (2003, p. 76) argumenta que, em relação às práticas de conhecimento dos alunos nas escolas, “compreender a cultura jovem sem compreender o significado que os jovens atribuem atualmente às suas ações e atividades diárias não é possível”. Acrescentou que as pessoas são mais do que apenas “semelhanças potenciais ou relativas entre jovens ou grupos de jovens (no que diz respeito às circunstâncias, expectativas, aspirações, consumo cultural, etc.)”, mas também especialmente as diferenças sociais que existem. Também é preciso considerar entre ele. (PAIS, 2003, p. 29)

O conhecimento diversificado da sociedade que define os jovens por faixas etárias, por percursos de vida adulta, por transições de vida é apenas um limite para toda essa diversidade, e ainda mais. Estamos a criar um período. “Inevitavelmente passamos a ver os jovens na sua diversidade” (PAIS, 1990, p. 150).

O modo como os jovens são vistos pela sociedade e pela comunidade escolar é resultado de uma construção histórica, a qual ensinou a ver os jovens como seres homogêneos, que se comportam da mesma maneira, porque todos estão expostos ao problema do “envelhecimento” do curso da vida” (Groppo, 2000, pág. 12). Contudo, conforme propõe Groppo (2000), não se

deve falar em juventude, mas usar o termo no plural: juventudes. Isso se deve porque, conforme propõe o referido autor, as juventudes são uma categoria social, e para melhor compreender essa categoria deve-se atentar para suas diversas características, acompanhar suas metamorfoses e de que maneira elas intervêm em seu cotidiano. Tal ação se faz necessária porque "os jovens e o seu comportamento variam de acordo com a classe social, etnia, nacionalidade, gênero, história, nacionalidade e contexto regional " (GROPPO, 2000, 9-10).

Abramo (2011) também corrobora esta argumentação quando reflete que os atributos dos jovens, do ponto de vista social, são construídos: “a juventude não surge necessariamente como uma etapa distinta” (ABRAMO, 2011, p. 41). Arroyo (2011-2012) e Dayrell (2011), em seus estudos para conhecer os jovens e suas realidades, reforçam a ideia de que os estudantes precisam ser concebidos como sujeitos sociais, e que, para conhecê-los melhor, é preciso entender o contexto social, político, econômico e cultural, pois, à medida que ultrapassam os muros da escola, vivenciam no ambiente escolar reflexos do ambiente socioeconômico. Esses jovens, que na sua maioria são trabalhadores, são sujeitos com trajetórias diversas, marcadas por percursos escolares truncados e oriundos das camadas populares da sociedade brasileira.

Contudo, cabe à escola, que deve ser considerada como um espaço que acolhe e transforma vidas, começar a entender quem são estes alunos reais, calejados pela vida, com trajetórias de fracassos escolares, sem perspectiva de vida, desempregados, e que agora representam uma abordagem renovada da EJA. O que eles trazem? Eles trazem outras vidas e outros corpos, mais instáveis e mais vulneráveis (ARROYO, 2012).

Neste cenário desumano, Arroyo (2004) convida à reflexão ao considerar os momentos que são vivenciados por estes jovens:

[...] na medida em que nos aproximamos dos educandos e suas tensas trajetórias humanas e escolares, alguns pontos se impõem à nossa sensibilidade educativa: a dificuldade de controlar seus tempos de sobrevivência e trabalhar, de lidar com a vida nos campos e nas cidades. A dificuldade de articular esses tempos do viver com os tempos de escola, com a pontualidade, a frequência, o estudo, os para-casa, as repetências, a defasagem. Os milhões de adolescentes, jovens e adultos populares que abandonam os tempos de escola premidos pelo tempo do trabalho e da sobrevivência mostram as tensas relações entre esses tempos. Os milhares que voltam ao ensino noturno, a EJA, revelam as múltiplas tentativas de reencontrar tempos tão desencontrados (ARROYO, 2004, p. 23).

A partir deste complexo cenário, Arroyo (2004) aponta que em muitos casos, a escola considera o aluno enquanto “protótipo” tão presente em todos nós, moldados a partir de padrões que não consideram como referentes outros povos, etnias, raças, territórios, gêneros. Por tudo isso, é importante perceber que essas pessoas que frequentam a EJA não são seres de ausências,

ao contrário, são sócio-históricos, com uma etapa da vida não pronta, estereotipada, mas composta por uma multiplicidade rica de conhecimento e saberes que adquiriram durante toda a trajetória de vida.

Outro aspecto a se considerar, quando se pensa na EJA e no processo de juvenilização cada vez mais acentuado, é a ausência de materiais que discutam os modos de aprendizagem desse público, conforme discute Oliveira (1999). Nos cursos de licenciatura, estudam-se, na disciplina Psicologia da Aprendizagem, aspectos da aprendizagem de crianças e adolescentes. E os indivíduos adultos e seus processos de construção de conhecimento? Não se estuda, não se sabe.

O aprendiz da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um sujeito singular, distinto das crianças em idade escolar, dos jovens universitários e dos adultos envolvidos em cursos de aprimoramento profissional. Em sua maioria, são migrantes, frequentemente oriundos de áreas rurais carentes, cujos pais tiveram acesso limitado à educação formal. Eles próprios tiveram uma trajetória educacional breve e descontínua, buscando a escola tardiamente, seja para aprender a ler e escrever ou para completar séries do ensino supletivo (conforme descrito por Oliveira, 1999, p. 59).

É preciso considerar as especificidades do público da EJA e, como diz Mesquita (2019, p.42), “a identidade dos sujeitos da EJA, os seus interesses e projetos de vida precisam fazer parte do universo escolar, investigar e mapear quem são esses sujeitos se torna uma tarefa indispensável”. Sem que esse levantamento seja feito, torna-se inviável construir um relacionamento com esses alunos, despertando neles o prazer por aprender.

A presença maior de jovens na EJA que poderiam estar cursando o ensino regular tem causado desconforto em muitos docentes, pois os obriga, como declara Arroyo (2005), a repensar o currículo, as estratégias metodológicas de ensino para atender a diversidade de público. É preciso que a gestão escolar problematize a questão e busque compreender os motivos “[...] que fazem com que esses sujeitos, ainda em idade regular, optem por concluir a educação básica [...]” na EJA (MESQUITA, 2019, p.44).

Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) apontam como um dos fatores de transição para a EJA o processo de exclusão que marca o ensino regular. “Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar” (SOUZA FILHO, CASSOL, AMORIM, 2021, p.723). O estudante que abandona os estudos por questões de ordem econômico-financeira só retorna quando suas necessidades primárias foram satisfeitas.

Segundo a teoria das necessidades propostas pelo psicólogo Abraham Maslow, o ser humano tem uma escala de necessidades, a qual ele organiza numa pirâmide. Na base ficam as necessidades imediatas. Assim, o ser humano só parte para novas conquistas quando suas primeiras necessidades foram satisfeitas, conforme pode se ver na figura a seguir.

IMAGEM 02: Pirâmide das necessidades de Maslow



Fonte: Periard, 2018, p.1

Seguindo a teoria de Maslow, depreende-se que o estudante da EJA busca primeiro suprir suas necessidades fisiológicas de alimentação, vestimenta e quando estas estão satisfeitas é que ele parte para buscar formação escolar para obter um emprego melhor. Por isso, estudantes cada vez mais jovens abandonam a escola para ingressar no mundo do trabalho e mais tarde buscam concluir seus estudos em turmas da EJA.

Sendo assim, a crescente juvenilização da EJA deve ser um convite à reflexão, ao debate, a fim de que os interesses desse público sejam considerados na reorganização curricular, na escolha dos materiais e métodos de ensino e também nas estratégias para acolher os estudantes dessa modalidade.

2.3.1. REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDES

Discorrer sobre juventudes é um tema que envolve diversas linguagens. Não se pode falar de jovens sem imaginar, de acordo com a época vivida, sua forma de falar, de pensar, sua linguagem, o modo como se vestem, usam adereços, suas ações, desejos, anseios, enfim, sem pensar nos fatores que os distinguem e os diferenciam, ao mesmo tempo, de acordo com as suas peculiaridades, identidades, pois as juventudes são construídas de acordo com o momento histórico, social, cultural e econômico no qual estão inseridas (GROPPO, 2000).

De acordo com esse pensamento, percebe-se que as juventudes não podem ser vistas de uma forma unilateral, pois, desde quando fazem parte de uma classe, os jovens expressam seu jeito de ser, expressam seu modo de agir de acordo com o meio em que vivem e de acordo com as experiências acumuladas durante o processo de crescimento e desenvolvimento sociocultural. Pais (2003, p. 37) afirma que “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”.

Nesse contexto, compreender as juventudes seguindo enquadramento da faixa etária não é suficiente, porque limita a um padrão que não comporta a diversidade existente em cada jovem que frequenta a sala de aula, pois a realidade vivida por esses jovens faz parte de uma gama de informações contidas no ambiente em que vive e nas pessoas que o cercam. É através da convivência que as semelhanças e diferenças determinam a unidade de cada ser.

Por ser uma categoria socialmente construída, a juventude não pode ser definida a partir de uma idade cronológica. Apesar disso, as políticas públicas se pautam num marcador biológico dessa juventude, como cita Freitas *apud* Furtado:

Atualmente, nas discussões sobre políticas públicas, uma das tendências é distinguir os dois momentos do período da vida amplamente denominado juventude, sendo que *adolescência* corresponde a primeira fase (tomando como referência a faixa etária dos 12 aos 17 anos, como estabelecido pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente), caracterizada principalmente pelas mudanças que marcam essa fase como um período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura; e juventude (ao que alguns agregam ao qualitativo propriamente dito, ou então denominam jovens adultos, ou ainda pós-adolescência) para se referir à fase posterior, de construção de trajetória de entrada na vida social. (FREITAS *apud* FURTADO, 2009, p.40).

Para Vargas Gil (2011), os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), definem juventude a partir do corte etário de 15 a 24 anos, período esse definido como limite mínimo para a entrada no mundo do trabalho e máximo para o término da educação básica. Por conseguinte, Castro (2002) percebe a juventude como um grupo social diferente, que se define a partir do meio em que vive, a que classe social pertence, bem como a sua situação financeira, cultural, às oportunidades, à educação, à etnia, fatores esses que juntos definem o jeito de viver e agir da juventude. Nesse sentido, Dayrell (2011) afirma que “a juventude” não se encontra em estado puro, por conta da diversidade social, cultural, histórica que envolve a vida de cada ser e as influências externas que definem a juventude, não sendo possível uma única concepção que a defina.

De uma forma geral, a adolescência é geralmente caracterizada como uma transição da infância para a idade adulta. Porém, as mudanças sociais fazem com que esse jovem, cada vez mais jovem, ingresse no mundo do trabalho, construa família, administre uma casa, enfim, assuma atribuições que eram papéis desempenhados na fase adulta, colocando, dessa forma, esse jovem em um patamar de responsabilidade antes visto nos adultos. A esse respeito Furtado (2009, p.49) cita que hoje se percebe os jovens “com vivências que, há alguns anos, serviam de modelo para a passagem da infância para a vida adulta”.

Nesse contexto, é possível afirmar que o termo “juventude”, de forma abrangente, envolve a adolescência, porque surge com a fase inicial da juventude, sendo definida por aspectos sociológicos que marcam a sua passagem para a fase jovem-adulto. Sendo que essa fase da vida é marcada por uma vasta heterogeneidade por conta dos aspectos culturais, sociais, históricos, étnicos, que demarcam épocas diferentes de processos históricos e sociais, que fazem com que surjam delimitações diferentes. Quanto a isso, Furtado afirma que “os lugares de participação vivenciados pelo/as jovens, o contexto de suas experiências, relaciona-se como processo psicossocial de construção da própria identidade, o que determina a sua juventude” (FURTADO, 2009, p. 42).

Segundo Freire (2009), ser jovem se constitui como um ser plural, portanto, significa ser heterogêneo. Dessa forma, Andrade (2008, p. 78) contribui ainda dizendo que:

A juventude não é uma essência em si mesma; é uma construção e uma condição que se dá em diferentes tempos e lugares de diferentes formas. Nem todas as pessoas de uma mesma idade vão viver este período do mesmo modo e nem se tornarão adultos no mesmo espaço de tempo; tudo isso é dependente de contextos e circunstâncias sociais, geográficas e culturais específicos. Assumindo esta perspectiva, retomo-me a juventudes no plural mesmo, pois, como já mencionado, ela adquire significados distintos de acordo com questões como classe, gênero, raça, religião, região etc. (ANDRADE, 2008, p.78)

A partir dos estudos feitos por Borba (2003), Freire (2009), Sposito (2002), Frigotto (2011), Pais (2003), pode-se dizer que atualmente a ideia de juventude é definida considerando o momento histórico, social e cultural. Dessa forma, se compreende a juventude numa perspectiva plural, compreendendo essa fase da vida por meio de uma cartografia social mais ampla, tendo a definição de faixa etária como um dos elementos constitutivos que a definem.

À luz desse pensamento e considerando-se as diversidades inerentes ao momento socioeconômico, cultural, histórico, biológico, psicológico, as perspectivas, desejos, frustrações e suas peculiaridades, o jovem chega à escola para buscar o conhecimento na EJA motivado por trabalho, aprendizagem, orçamento familiar ou para concluir o curso. Muitos abandonaram

a escola por conta da distância, do trabalho, da reprovação e por outros motivos, e veem na EJA a chance de cursar com mais rapidez e alcançar suas metas desejadas. Por isso, perceber a juvenilização da EJA é um fator que envolve questões cognitivas, pedagógicas, socioeconômicas, com total amparo legal, e desafios constantes para alunos e professores envolvidos nesse processo.

Os educadores, no seu cotidiano, enfrentam uma situação extremamente complexa: trabalhar com alunos jovens e adultos com múltiplas experiências de trabalho e práticas culturais diversificadas, com histórias de vida escolar marcada por dificuldades de aprendizagem, reprovação e abandono da escola, bem como expectativas de aprendizagem diversas e diferentes necessidades de aprendizagem (VALE, 2010, p. 7).

Segundo Vale (2010), os professores da EJA receberão alunos que trarão consigo experiências, histórias de vida diversificadas e marcadas por questões advindas do convívio familiar, social, cultural, histórico, pessoal. E, nesse contexto, o professor deverá trabalhar com um currículo que venha atender as necessidades desse público jovem, sendo em sua grande maioria oriundos das classes populares, que, em muitas situações, se mostram desmotivados e não veem na escola recursos necessários para mudar a situação que vivenciam.

A atual LDB trata da EJA como modalidade da educação básica, regulamentando sua oferta a todos que não concluíram ou tiveram acesso ao ensino básico. Esta mesma lei altera a idade mínima para ingresso na modalidade, o que acarreta um crescente deslocamento de alunos matriculados, das turmas regulares para as turmas da EJA.

Diante das discussões, podemos apontar dois elementos preponderantes para o fenômeno da juvenilização na EJA: o primeiro seria a questão legal, que surge com a LDB nº 9.394/96, que reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os estudantes prestem exames para a conclusão do EF/EM; e também o fator social e pedagógico, que ocorre diretamente nas escolas, fruto dos processos migratórios de jovens que saem diretamente do ensino regular para as turmas de EJA, muito em razão da distorção idade/série.

O rejuvenescimento dos estudantes que frequentam a EJA é um fenômeno que vem progressivamente ocupando a atenção dos profissionais da educação. O número da população cada dia mais jovem nesta modalidade de ensino é um desafio constante (SANTOS, 2013). Esses sujeitos, de modo geral, são trabalhadores do mercado informal ou campesino, que lutam para sobrevivência na cidade ou no campo e não sentem segurança em relação à escola, porque não puderam frequentar a escola ou por terem sido evadidos (OLIVEIRA, 2011).

Assim, essa migração de diferentes culturas juvenis para a EJA é reflexo de inúmeros motivos que envolvem, principalmente, o meio social e econômico dos estudantes. Portanto, para atender a demanda do fenômeno da juvenilização, não bastam apenas políticas públicas e ações paliativas. É necessário pensar nos desafios pelos quais esses jovens passam durante toda a sua trajetória escolar e, a partir de suas vivências, identificar estratégia e ações que venham a favorecer sua formação social, cultural e identitária, capaz de contribuir para a emancipação humana e a construção da sua autonomia, como sujeitos sócio-históricos que são.

2.4. ESTADO DA ARTE ESPECÍFICO DO MPEJA

A fim de aproximar-se da realidade e dos contextos regionais/territoriais de pesquisa, essa análise também contemplou os últimos estudos sobre juvenilização no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, observado através das dissertações publicadas no site do Programa. Utilizou-se o recorte temporal (2017 – 2021), com o propósito de contemplar os textos mais recentes.

A pesquisa ocorreu no depósito do Programa, com os descritores juvenilização e EJA. Através das buscas foram identificadas apenas três dissertações com a temática apresentada. A primeira “A Juvenilização da EJA: Quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?”, da pesquisadora Edna Rodrigues de Souza. Ela destaca um estudo que identifica quais as especificidades das juventudes são contempladas no currículo e nas práticas pedagógicas da escola nas turmas de EJA Juvenil.

A segunda dissertação foi intitulada “A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos”, produzida por Núbia Sueli Silva Macedo, que faz um panorama sobre as lacunas encontradas na formação dos/das professores/as que atuam nesta modalidade. Por sua vez, a terceira dissertação, “A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades curriculares”, realizada por Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas e Graça dos Santos Costa, cujo questionamento se refere à formação dos professores da EJA, frente aos desafios encontrados para atender a esse novo público cada vez mais jovem na EJA.

Fazendo um levantamento do banco de teses do MPEJA, foram encontradas:

Quadro 01 – Pesquisas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2022.

Ano	Título	Autor(a)	Tipo	Curso	Instituição
2017	A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos	Núbia Sueli Silva Macedo	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Estado da Bahia
2019	Juvenilização da EJA: quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?	Edna Rodrigues de Souza	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Estado da Bahia
2020	A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades curriculares	Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira e Graça dos Santos Costa	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Estado da Bahia

A dissertação de Macedo (2017) destaca a formação docente e o fenômeno da juvenilização na EJA. Apresenta como objetivos analisar os desafios formativos dos professores para o trabalho junto aos jovens que frequentam a EJA; e construir propostas formativas que considerem as especificidades da juventude na EJA. De estrutura qualitativa, o estudo foi desenvolvido em Vitória da Conquista, Bahia, em uma escola municipal, no período de 2016/2017, mediante um estudo exploratório em uma perspectiva colaborativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, análise contextual da escola e audição dos docentes da EJA. Metodologicamente foi utilizada uma abordagem qualitativa, através de estudo exploratório, de enfoque colaborativo, e estudo bibliográfico.

Os resultados sistematizados revelaram a necessidade de uma investigação colaborativa que atenda as demandas atuais da EJA, o que significa incluir e oferecer oportunidades de reflexões individuais e coletivas sobre a prática pedagógica. Implicaria ainda vencer novos/velhos e complexos desafios, refletir sobre as condições de trabalho nos espaços formativos de AC, garantindo o tempo para dedicação aos estudos, além de buscar coletivamente políticas de permanência dos docentes na modalidade da EJA.

A dissertação de Souza (2019) apresentou como objetivo “identificar quais as especificidades das juventudes são contempladas no currículo e nas práticas pedagógicas da escola nas turmas de EJA Juvenil”. A pesquisa utilizou como metodologia a abordagem

qualitativa, através da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação, com 18 colaboradores inseridos numa escola pública de Salvador – BA.

Para a observação das informações, os instrumentos utilizados foram diários de campo, rodas de conversa, entrevista semiestruturada e questionários. No final do processo, percebeu-se que há uma necessidade de atividades pedagógicas com inserção de temáticas sobre culturas juvenis. Os resultados dos diversos instrumentos também demonstraram a necessidade em transversalizar temáticas referentes a questões étnico-raciais, gênero, direitos sexuais e fundamentais, saúde, violência, com saberes trabalhados durante todo ano letivo, além da necessidade em utilizar as linguagens artísticas e a tecnologia como ferramentas de aproximação do público juvenil.

O terceiro trabalho, de autoria de OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; DOS SANTOS COSTA, G. dos S. (2020), estuda a interpretação social dos estudantes da EJA. O objetivo do texto é analisar as manifestações sociais dos alunos da EJA de uma escola da rede pública de ensino do Estado da Bahia, em relação ao currículo e à juventude, destacando os desafios e a capacidade de desenvolver um currículo que seja responsivo às culturas juvenis.

Como metodologia utilizou a abordagem qualitativa, através de estudo de caso. Os resultados demonstram vários desafios e possibilidades a serem trilhados, como por exemplo, apontam as necessidades de as instituições de ensino revisitarem suas propostas pedagógicas, para melhor aproximação com o público juvenil. Além disso, aponta a necessidade de se conhecer as diversas culturas juvenis dos educandos, para melhor planejamento de ações formativas pautadas no currículo inclusivo.

A partir das análises, constata-se que a temática juvenilização na EJA ainda é pouco explorada nas pesquisas do Programa. Entende-se, diante do exposto, que por se tratar de um fenômeno novo, e certamente pouco discutido pela literatura da área, torna-se fundamental ampliar os estudos sobre o fenômeno, que se tem intensificado ao longo da última década, a fim de abarcar os desafios e criar alternativas para que esses jovens de fato sejam incluídos, com o propósito de que a EJA não seja mais um local definido pela inclusão excludente, mas um espaço de convalidação de identidades.

2.5. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE DISPUTAS E DESAFIOS

O desvelamento e a visibilização das diferentes juventudes no currículo da EJA implicam em fazer um giro curricular didático e epistemológico. O currículo é um território tensionado, em que todos os sujeitos requerem/exigem respeito, valorização e reconhecimento (DE OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA DOS SANTOS, G. P.55, 2020). Esse entendimento de currículo aponta para a necessidade e urgência de repensar o conhecimento e as práticas curriculares.

O currículo é um instrumento potente que define o projeto educativo da escola. Para Sacristán (2013, p.18), o currículo é um instrumento capaz de “[...] estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. Isso significa dizer que os conteúdos, os procedimentos metodológicos, assim como as diretrizes de uma determinada unidade de ensino deve ser pensados de forma articulada. E quem define esse currículo? Quem o constrói? A escola tem total autonomia para definir seu currículo? E no caso da EJA, há um currículo próprio?

O currículo é um instrumento de luta, de poder, conforme declara Silva (1996, p.23).

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesta perspectiva, é fundamental refletir sobre currículo e poder, sobre o tipo de conhecimento que é disseminado no meandro das escolas e trabalhar para desconstrução de representações que oprimem as diferentes culturas. É através da seleção ou exclusão de conteúdos, atitudes e procedimentais que se determina, legitima e assegura e transforma as relações sociais concretas. Por isso, é tão salutar que os professores da EJA reflitam sobre os tensionamentos culturais no processo de construção, implementação e avaliação do currículo e revisitem suas crenças e representações sobre os sujeitos e seus contextos (DOS SANTOS COSTA,2016).

Para Macedo e Guerra (2012, p.3), o currículo pode ser compreendido “como um conjunto de conhecimentos e atividades culturalmente organizados pelas intenções educacionais, eleitos e propostos como formativos por seus agenciamentos”. À luz desse pensamento, por mais que existam agências que estabeleçam o currículo da educação básica, a escola e o professor também criam ou recriam o currículo quando selecionam seus materiais

didáticos, quando escolhem como trabalhar determinado conteúdo, quando selecionam os conteúdos, quando excluem conteúdos, entre outros.

Arroyo (2014, p.167) discute a questão do processo de escolha que permeia o ato de construir currículos. Para o estudioso, construir um currículo, em especial na EJA, significa “[...] fazer opções, sobretudo quando chegam à educação média jovens-adolescentes e adultos populares, trabalhadores não pensados para trabalhos e profissões nobres”. Arroyo enfatiza a questão da juvenilização, da especificidade da EJA. Diante desse pensamento, é preciso compreender essa juvenilização da EJA como um campo que pode “[...]produzir (re)conhecimentos e proximidades, mas também distâncias e estranhamentos entre sujeitos situados em distintos lugares sociais; pesquisadores e pesquisados, professores e alunos” (CARRANO, 2011, p.1).

Se os alunos estão mudando, cabe ao professor repensar o currículo, haja vista que

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (ARROYO, 2011, p.18).

Se o currículo se configura como ponto focal do trabalho docente, há que se pensar sensivelmente sobre este, ou caso contrário, como afirma Arroyo (2011), o professor poderá ficar limitado ou talvez escravo do currículo. Diante disso, convém indagar: que deve fazer o professor, seguir o currículo à risca ou priorizar a aprendizagem dos estudantes?

A compreensão de alguns docentes sobre as mudanças sociais e econômicas que impactam diretamente no seu fazer pedagógico tem contribuído para que estes se organizem coletivamente e requeiram da direção da escola tempos de estudos coletivos. Esses momentos de estudos teóricos são importantíssimos para a intervenção e a reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa forma, em parceria com a “[...] gestão escolar, selecionam e planejam prioridades e atividades, reorganizam conhecimentos, intervêm no desenvolvimento dos currículos” (ARROYO, 2011, p.20).

Na perspectiva de Arroyo (2011), apesar do discurso de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, novas sensibilidades têm aflorado, de maneira que muitos professores começam a repensar o currículo, as estratégias metodológicas adotadas a partir dos questionamentos dos estudantes, estes vistos como sujeitos de direito, como sujeitos ativos na ação educativa. Vale esclarecer que os estudantes sempre foram levados em conta no processo

de ensino, “A questão é como eles foram e estão sendo percebidos” (ARROYO, 2011, p.21).

Dada a complexidade e dos desafios do currículo do ensino medio da EJA é fundamental construir estratégias de acolhimento, apoio e respeito as juventudes pautadas no reconhecimento das diferentes culturas juvenis presentes no espaço escolar, bem como a superação de preconceitos, hierarquizações e subalternizações culturais de diferentes saberes. Sublinham o diálogo intercultural como possibilidade para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil, que respeite as autorias e saberes e fazeres de todos os sujeitos. (OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; DOS SANTOS COSTA, G. 2020,).

Nesta trama e teia curricular, as transições educacionais representam momentos críticos na jornada de qualquer estudante, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu desenvolvimento pessoal e emocional. No contexto da EJA, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio assume uma relevância particular, dadas as características singulares desse público.

Torna-se imprescindível que educadores e instituições de ensino identifiquem e atendam às necessidades específicas dos alunos durante essa fase crítica, fornecendo um suporte emocional, acadêmico e social adequado. É imprescindível a criação de estratégias curriculares que apoiem a persistência por meio de “itinerários personalizados baseados em planos de ação tutorial que acompanhem e promovam satisfação e desempenho nas atividades e sejam flexíveis e adaptados às suas circunstâncias de trabalho, de forma a fortalecer o vínculo do aluno com a instituição” (DAZA, LLANES, FIGUERA 2024, p.06).

Enfim, são muitas as barreiras que dificultam a persistências dos estudantes na trajetória educativa do ensino médio da EJA. É fundamental que a transição dos estudantes demande uma compreensão de fatores macros e micros estruturais. “Os fatores que sustentam que os alunos persistam extrapolam os fatores unicamente escolares (dinâmicas sociais de desigualdades e exclusão, obstáculos situacionais), mas também precisamos considerar fatores pedagógicos e administrativos escolares (gestão do currículo e da instituição formativa, qualidade do ensino, financiamento, disposição dos espaços formativos). Seja qual forem as barreiras, é necessário apoiar os alunos no processo de transição e saber quais são os fatores macro e micro que se correlacionam com a persistência/abandono/pausa. A persistência é um processo de aprendizagem contínuo que dura até o alcance dos objetivos educativos (MALLOWS, D; DOS SANTOS COSTA, G.2019).

2.5.1 A EJA EM GANDU A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR

A Educação de Jovens e Adultos no município de Gandu é regida pelo Documento Referencial Curricular Ganduense, atualizado em 2020. Esse documento estabelece que a educação transformadora é a concepção de educação adotada pelo município. Neste contexto, os alunos são vistos numa perspectiva holística, nomeadamente “[...] que o corpo, as emoções e a razão são indissociáveis, elementos essenciais que constituem o ser humano livre, independente e capaz de interagir, agir sobre o meio em que vive e operar de forma mais empática, responsável e sustentável” (DRCG, 2020, p.30).

Para tanto, o documento ora citado leva em conta as peculiaridades territoriais do espaço no qual escola e estudantes estão inseridos, buscando potencializar o protagonismo estudantil. Cabe destacar que Gandu é um dos mais importantes dos 15 municípios que integram o Baixo Sul, tendo em seu entorno cidades com praias, comunidades quilombolas, aldeias indígenas, entre outros. Todas essas comunidades são contempladas no Documento Referencial do município.

Convém destacar que, ao longo do Documento Regional Curricular de Gandu (DRCG) (2020), optou-se por adotar o termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) no ensino fundamental, a fim de humanizar o processo educacional, tirando a invisibilidade das pessoas que integram essa faixa educacional, que é bem diversificada, nesse contexto, encontram-se não apenas jovens, mas também adultos maduros e até mesmo idosos.

O documento aqui discutido evidencia a necessidade da formação continuada aos docentes que atuam “na modalidade EJA em busca da erradicação do analfabetismo, o acesso às tecnologias educacionais e discussão de temas concernentes ao envelhecimento e à velhice do sujeito” (DRCG, 2020, p.1489).

Ademais, a proposta curricular tem como premissa a valorização dos saberes extracurriculares dos alunos, de maneira que o conteúdo dos componentes curriculares levam em conta tais questões e ainda propõem aos professores trabalharem com temáticas geradoras, a fim de favorecer o protagonismo dos alunos.

O documento ainda discorre sobre os processos avaliativos, os quais não devem ocorrer como forma de punir o aluno; antes, a avaliação deve ser processual, levar em conta o contexto do aluno, apontando os avanços, o progresso que o aluno teve, e apontando também quais saberes ainda não foram consolidados. Recomenda-se aos professores que adotem “[...] um olhar mais sensível e cuidadoso, respeitando todas as diferenças e especificidades, bem como trabalhar a diversidade, observando as desigualdades sociais dos estudantes [...]” (DRCG, 2020,

p.1494).

Tem-se também no documento ora discutido dez temas geradores para o trabalho docente com o público da EJA, a partir de uma abordagem transdisciplinar e contextualizada, que respeita o ritmo, a diversidade e a experiência dos estudantes, como se pode notar:

1. Identidade: eu no mundo;
2. O desafio de conviver com as diferenças;
3. Participação política e cidadania;
4. O trabalho como princípio educativo;
5. O cultivo da saúde para a manutenção da vida;
6. A conservação do meio ambiente;
7. Cultura, arte e estética;
8. Educação tecnológica na cultura digital;
9. Projeto de vida: o protagonismo nas vivências do Jovem, Adulto e Idoso;
10. Território, Memória, Cultura e Preservação de Gandu-BA.

Nota-se que as temáticas propostas estão relacionadas com a identidade do município, ou seja, pensa-se num currículo para a EJA que contemple a formação cidadã, as necessidades das comunidades, as peculiaridades dos indivíduos e emancipação do sujeito. Um currículo onde o aluno se veja como autor e coautor de si, produtor de conhecimento, saberes/cultura e não só consumidor de informações.

2.5.2. OFERTAS / MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE GANDU-BAHIA

Conforme informações do Projeto de Implementação da EJA no município de Gandu, nos anos de 2016 a 2018, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, foi ofertada em quatro estabelecimentos de ensino do município, e na zona rural, nas escolas do campo.

A oferta se deu da seguinte forma:

- Do ciclo I ao III (1º ao 5º ano) no Grupo Escolar Rômulo Galvão, noturno, normalmente com duas turmas, uma para os ciclos I e II, etapas de alfabetização, e outra para o ciclo III, e nas turmas campesinas com salas multisseriadas;

- Os anos finais foram ofertados no diurno, nas escolas Ceres Libânio e Elódia Vellôso, com adolescentes e jovens que estavam em distorção idade/série, e no noturno na Escola Municipal Fernando Guedes Andrade – PEA e Ceres Libânio.

No período de 2016 a 2018, os dados apresentados no Projeto de Implementação da EJA no município de Gandu mostraram que o número de alunos (as) matriculados (as) era significativo, mas o abandono ultrapassava 50%. Assim sendo, por conta da logística e da municipalização da Escola Estadual Fernando Guedes Andrade – PEA, em 2019, as turmas da Escola Municipal Ceres Libânio e Rômulo Galvão foram realocadas para o espaço físico do PEA. Com isso, o Ceres deixou de ofertar a EJA no noturno, e os (as) alunos (as) do Rômulo continuaram pertencentes à escola, porém até o presente momento utilizam o espaço do PEA, visto que a instituição não está autorizada para a oferta dos anos iniciais.

Um dado importante a se destacar é que, nesse processo, os registros de matrículas do município na modalidade diminuíram, mas, em contrapartida, os números do abandono e da reprovação apresentaram um decréscimo significativo. Nesse período, as escolas Elódia Veloso e Ceres Libânio continuaram ofertando turmas da EJA no diurno.

Nos anos de 2020 e 2021, a EJA sofreu os impactos do contexto pandêmico e teve que passar por um processo de ajuste na proposta de ensino, o qual passou a ser ofertado de modo remoto, com acompanhamento também das atividades impressas para os(as) estudantes que não possuíam acesso virtual. Tal contexto foi ampliado para 2021 e, com isso, mais uma vez o número de matrículas diminuiu, e o quadro pandêmico também refletiu no abandono.

Em 2021, com o retorno das atividades presenciais e em face das alterações no Projeto Pedagógico da EJA do município, a proposta didática incluiu a interdisciplinaridade e resultou nos seguintes números de matriculados, indicados na tabela 1:

TABELA 01: Dados de matrícula da EJA

ANO	MATRICULAS	APROVAÇÕES	REPROVAÇÕES	ABANDONO	TRANSFERIDOS
2014	272	104	29	134	05
2015	279	124	14	136	05
2016	264	154	25	085	---
2017	253	102	07	144	---
2018	184	106	02	078	04
2019	260	185	05	58	02
2020	268	103	64	101	--
2021	236	107	60	67	02

Fonte: Gandu, 2022.

Observa-se uma diminuição no número de matrículas, comparando-se os dados de 2015 com 2021. Os índices de reprovação e abandono, por sua vez, aumentaram significativamente.

Em 2023 o município está ofertando a EJA Combinada, sendo 60% da carga horária com aulas presenciais e com a presença do professor, correspondente a 3 dias de aulas, e 40% da carga horária com atividades pedagógicas complementares, elaboradas e orientadas pelo docente. Conforme dispõe a legislação, ressaltamos que tanto a forma direta quanto a indireta serão contabilizadas como aulas/horas presenciais, visto que serão registradas logo após a entrega da atividade realizada pelo aluno. Para o ano corrente, a matriz curricular da EJA do Ensino Fundamental conta com a seguinte estrutura, conforme mostra a tabela 2 a seguir.

TABELA 02: Matriz Curricular da EJA aprovada em 2022 – Base Núcleo Comum

Transversalidades Fundantes e Integradoras	BASE NÚCLEO COMUM							
	LINGUAGENS			CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO
	Língua Portuguesa	Arte	Língua Inglesa	Geografia	História	Ciências	Matemática	Ensino Religioso
Educação em Direitos Humanos	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação para a diversidade	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação para as relações de gênero e sexualidade	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação para as relações étnico-raciais.	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação para o trânsito	X	X	X	X	X	X	X	X
Saúde na escola	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação ambiental	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação financeira e para o consumo.	X	X	X	X	X	X	X	X
Cultura digital	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação fiscal	X	X	X	X	X	X	X	X
Projeto de Vida	X	X	X	X	X	X	X	X
Prática Leitora e Escritora	X	X	X	X	X	X	X	X
Ludicidade e Jogos Matemáticos	X	X	X	X	X	X	X	X
Especificidades Socioambiental, Econômica, Cultural e Política de Gandu-Ba.	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Adaptado de Prefeitura Municipal de Gandu-Ba, 2022.

A observância do cumprimento da parte diversificada prevista em lei será contemplada por meio das transversalidades fundantes integradoras, as quais deverão perpassar por todos os componentes das áreas de conhecimento, conforme os elementos constitutivos, tais como: saberes em uso, saberes em valores e saberes transversais, conforme temas geradores/ciclos, desenhados ou previstos no Referencial Curricular Ganduense. Ressalta-se que as temáticas geradoras Prática Leitora e Escritora - PLE e Ludicidade e Jogos Matemáticos serão trabalhadas por meio de atelier específico, com a carga horária de duas aulas semanais, visando ampliar qualitativamente a efetividade dos saberes em uso e dos saberes em valores dos componentes

de Língua Portuguesa e Matemática, em cada bloco semestral dos ciclos da EJA, sobretudo o que se refere à função prática e lúdica dos referidos componentes.

A EJA possui uma proposta curricular dividida em dois blocos semestrais, compostos por duas unidades temáticas, com base na aprendizagem por ciclos temáticos, com 01 ano de duração, desenvolvidos em dois Tempos Formativos: Tempo Formativo I, correspondente ao Ensino Fundamental I, subdividido nos Eixos I (equivalente ao 1º ano), II (equivalente ao 2º e 3º ano), III (equivalente ao 4º e 5º ano), e o Tempo Formativo II, correspondente ao Ensino Fundamental II, subdividido nos ciclos IV (equivalente ao 6º e 7º ano) e V (equivalente ao 8º e 9º ano). Como está explicitado no documento do Projeto Curricular da EJA ganduense, há uma preocupação em garantir aos estudantes dessa modalidade de ensino acesso aos saberes clássicos, aos saberes científicos e, por conta disso, uma carga horária por componente curricular. Segue a especificação a tabela 03.

TABELA 03: Carga Horária por constituintes Curricular

CARGA HORÁRIA POR CONSTITUINTE CURRICULAR											
Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	TEMPO FORMATIVO I						TEMPO FORMATIVO II			
		CICLO I (1º ANO)		CICLO II (2º/3º ANO)		CICLO III (4º/5º ANO)		CICLO IV (6º/7º ANO)		CICLO V (8º/9º ANO)	
		CH/S	CH/A	CH/S	CH/A	CH/S	CH/A	CH/S	CH/A	CH/S	CH/A
BLOCO SEMESTRAL I	L. Portuguesa	12	240	12	240	12	240	12	240	12	240
	Artes	2	40	2	40	2	40	2	40	--	--
Linguagens e Estudo da Natureza	L. Inglesa	--	--	--	--	--	--	--	--	2	40
	Ciências	6	120	6	120	6	120	6	120	6	120
BLOCO SEMESTRAL II	História	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100
	Matemática	10	200	10	200	10	200	10	200	10	200
	Geografia	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100
	Ens. Religioso	1	40*	1	40*	1	40*	1	40*	1	40*
CARGA HORÁRIA TOTAL/ANUAL POR CICLO		-	800	-	800	-	800	-	800	-	800

Fonte: Adaptado de Prefeitura Municipal de Gandu-Ba, 2022.

Convém esclarecer que o componente curricular Ensino Religioso obrigatoriamente é oferecido pela escola e tem matrícula facultativa ao corpo discente. As aulas são ofertadas no turno oposto e as turmas constituídas por estudantes de diferentes modalidades e etapas de ensino ofertadas na rede, conforme demanda da matrícula.

Quanto ao conhecimento religioso, este é abordado com base em hipóteses éticas e científicas, sem priorizar quaisquer crenças ou convicções, baseado em diferentes culturas e tradições religiosas. Não ignora a existência de filosofias de vida seculares, luta sempre contra a intolerância, o preconceito, a discriminação e a exclusão.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Conforme explica Minayo (2001), a busca pela compreensão da realidade é tão antiga quanto o homem. Essa busca incessante pela explicação dos fenômenos – como, por exemplo, a origem do universo, a questão da vida, a questão da morte, entre outros temas – nas tribos primitivas se deu por meio de mitos e lendas. Na contemporaneidade, por sua vez, essa tentativa de explicar fenômenos se dá por meio da ciência, por meio do método científico.

Diante disso, neste capítulo, descrever-se-ão as etapas metodológicas que foram seguidas ao longo desse estudo, a fim de alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. Assim sendo, apresentam-se os conceitos teóricos da abordagem, todas as técnicas que permitem a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 16).

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A Educação de Jovens e Adultos, conforme declaram Sanceverino, Lódi e Laffin (2020), se configura como um espaço no qual diferentes gerações não apenas se encontram, mas também se relacionam partilhando culturas e saberes. As pesquisadoras anteriormente citadas, assim como OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA, G. dos S. (2020), comentam que tem se observado um aumento significativo nas matrículas de jovens nesse segmento de ensino, fato que comprovamos, enquanto docente da EJA. “Esse fenômeno é impulsionado pela complexidade de elementos de diferentes ordens, como aspectos: jurídico, educacional, social, econômico e subjetivo” (OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA, G. dos S. 2020, p. 51).

Tendo essas considerações em mente, pareceu-nos oportuno desenvolver pesquisas sobre escolas que oferecem a EJA, levando em consideração as especificidades do município de Gandu. Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa, sabendo que, como explica Godoy (1995), um fenômeno é melhor compreendido quando analisado no contexto em que ocorre. Portanto, o pesquisador entra em cena para lançar luz sobre o fenômeno na perspectiva dos envolvidos, considerando todas as perspectivas relevantes (GODOY, 1995, p. 21).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com dados muito particulares, por isso seu foco incide sobre realidades que não podem ser quantificadas, haja vista que lida com uma diversidade de significados, os quais são motivados por “aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos que não

pode ser reduzido a instrumentações de variáveis” (MINAYO, 2001, p.22).

Nesta dissertação, dedicada à análise dos desafios e das oportunidades enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, foram explorados dados que transcendem meras quantificações, demandando uma compreensão mais profunda dessas dinâmicas. Nesse sentido, a escuta atenta dos participantes se revelou indispensável, pois somente através desse método é possível acessar a verdadeira essência das questões e compreender as percepções individuais sobre a EJA. Além disso, é por meio dessa escuta sensível que se torna viável a compreensão dos aspectos tanto macro quanto microsociais envolvidos nesse contexto educacional.

Assim sendo, o objetivo primordial desta escuta é investigar e responder às questões fundamentais propostas neste estudo, a saber: Quais os desafios e as possibilidades que os/as jovens estudantes da EJA vivenciam na transição do EF/EM da EJA no município de Gandu-Ba? Além disso, busca-se compreender quais são os projetos, ações e estratégias de apoio à transição escolar do EF/EM da EJA na cidade de Gandu-Ba?

Nota-se, diante dos questionamentos que nortearam esse estudo, que se lidou com muitas questões de caráter subjetivo, as quais nem sempre puderam ser expressas em números. Ou seja, como diz Minayo (2001), o que aqui se tem é um estudo que não tem como escopo ou como preocupação realidades quantificáveis, mas lidamos com o universo de ideias, alternativas dinâmicas para aproveitar as oportunidades, metas, crenças, princípios e atitudes.

3.1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Quanto ao enfoque metodológico, trata-se de uma pesquisa colaborativa, a qual pode ser compreendida como uma pesquisa de intervenção, posto que envolve tanto o planejamento quanto a implementação de ações com vistas à promoção de novos processos de aprendizagem (ROCHA; ABREU, 2020).

Nesse tipo de pesquisa, a abordagem investigativa centra-se em como os professores interagem com o pesquisador para construir suas experiências e práticas profissionais. A pesquisa colaborativa apresenta, portanto, segundo Rocha e Abreu (2020), três características específicas:

- 1) pressupõe a construção de objetos de conhecimento entre pesquisadores universitários e professores em exercício;
- 2) combina atividades de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional;

- 3) Tem como objetivo servir como intermediário entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática.

Na pesquisa colaborativa, existe uma relação de negociação e troca entre o sujeito da pesquisa e o objeto da pesquisa, de modo que os requisitos do sujeito da pesquisa se tornem os requisitos do pesquisador. Nas palavras de Ibiapina, esse é o desafio do pesquisador, ou seja, conciliar [...] a produção de conhecimento e a formação continuada de professores. Esta dupla dimensão apoia a investigação e a formação, valorizando o conhecimento criado no mundo das universidades e das escolas. (IBIAPINA, 2007, pp. 114-115).

O pesquisador atua como uma espécie de mediador, tendo como responsabilidade “[...] organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico” (IBIAPINA, 2008, p. 39).

Assim sendo, como esta pesquisa se propõe a promover projetos, ações e estratégias de transição para o ensino médio da EJA e realizar oficinas que tornem o processo de transição o menos turbulento possível, foi extremamente importante não apenas ouvir os estudantes como também escutar sensivelmente os professores, conhecer suas demandas, dificuldades e, a partir de então, intervir de uma forma específica nessa realidade.

3.1.2 TÉCNICAS E DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos em uma pesquisa, o investigador precisa definir quais técnicas irá utilizar e quais dispositivos também serão usados com estes fins. Neste estudo, recorreu-se a entrevistas e oficinas.

3.1.2.1 ENTREVISTAS

Conforme elucidam Minayo e Costa (2018), nas pesquisas qualitativas costuma ser comum o uso de diversificadas técnicas de pesquisa, as quais recorrem ao uso da palavra como ferramenta de comunicação, sendo uma delas a entrevista.

A entrevista pode ser entendida [...] como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, realizada por iniciativa do investigador, visando à elaboração de informações relevantes para determinado assunto de investigação (MINAYO, COSTA, 2018, p.141). As entrevistas podem permitir ao pesquisador acessar informações consideradas de natureza subjetiva, pois essas informações constituem a representação da realidade na forma de ideias,

crenças, opiniões, emoções, comportamento e ação, ou seja, sobre como pensar, sentir e agir e prever o futuro (MINAYO, COSTA, 2018, p.141).

Nesta pesquisa recorreu-se à entrevista semiestruturada, a qual se caracteriza por perguntas estabelecidas num roteiro flexível em torno de um assunto do interesse de uma pesquisa para elucidação do seu objeto. A realização das entrevistas foi previamente agendada com o coordenador da escola e aplicada aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. No quadro a seguir, elencam-se os critérios para a escolha dos estudantes, a duração da entrevista e a quantidade prevista dos participantes. É relevante ressaltar que o roteiro das entrevistas está anexado para referência e consulta.

Quadro 02 - CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS ESTUDANTES

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS ESTUDANTES		
CRITÉRIOS	DURAÇÃO	QUANTIDADE
• Ser estudante da EJA; • Desejar participar; • Estudante residente na zona rural ou urbana.	10 a 15 minutos	2 alunos por turmas

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência a entrevista semiestruturada.

3.1.2.2 OFICINA FORMATIVA/INVESTIGATIVA (OFI)

Segundo explica Macedo (2017), a formação continuada é um dos caminhos para que mudanças efetivas se concretizem no ambiente escolar. É uma forma de convidar o professor à reflexão, a pensar na articulação entre teoria e prática.

Uma das muitas formas de se realizar uma formação continuada é por meio de oficinas investigativas. Uma oficina formativa/investigativa pode ser compreendida, conforme Sandes e Silva (2021, p.28), como “ação de intervenção realizada com o intuito de fortalecer o processo formativo dos professores” ou de algum componente curricular. Essas oficinas demandam a sequência de algumas etapas, a saber: “consiste inicialmente em sensibilizar os participantes em relação à realidade, para depois refletir e aprofundar na situação específica, e em seguida realizar a construção coletiva de análise do real, de intercâmbio e confrontação de experiências”

(SANDES; SILVA, 2021,p.28).

Assim sendo, expõem-se a seguir os roteiros das oficinas:

Quadro 03 – 1ª Oficina formativa/investigativa

Temática	Juvenilização da EJA/ Ensino Médio e formação docente
Justificativa Categorias: contexto, sujeitos e formação para atuação na EJA/EM.	O presente tema justifica-se pela presença cada vez maior dos jovens na EJA, o que demonstra mudanças significativas com essa nova caracterização. Assim, é necessário refletir sobre o contexto, os sujeitos e sua formação para a atuação na EJA/EM.
Objetivos	• Apresentar os fatores que influenciam a transição atual dos jovens para a EJA. • Refletir sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, ressaltando elementos para a construção de uma nova proposta metodológica. • Identificar o percurso formativo dos professores para atuar no Ensino Médio da EJA. • Identificar os desafios e possibilidades para o trabalho com o ensino médio da EJA. • Refletir sobre as necessidades formativas para o ensino médio da EJA.
Questões de partida por núcleos temáticos	• O que você entende por EJA? • Quais as especificidades dos jovens da EJA/EM? • Quais os fatores que influenciam a presença cada vez maior dos jovens na EJA? • Qual a formação que você tem para trabalhar no ensino médio da EJA? • Quais são as necessidades formativas para a atuação no ensino médio da EJA? • Quais os desafios e possibilidades para o trabalho com o ensino médio da EJA?
Princípios mobilizadores (Quais os princípios mobilizadores desse encontro?)	• Parceria • Interação comunicativa • Escuta sensível • Pensamento crítico • Princípio intelectual • Rigoriedade científica
Local	• Colégio Polivalente de Gandu
Duração	• 3h:30 minutos
Data	• 15 de julho de 2023

Referências	• BRASIL. Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos estados, municípios e distrito federal, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2021. • MACEDO, Núbia Suely de. A Formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos (dissertação). Universidade do Estado Da Bahia – UNEB. Salvador. 2017
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 04 – 2ª Oficina formativa/investigativa

Temática	Entrelaces colaborativos: projeto de intervenção
Justificativa	• A partir das reflexões suscitadas nas oficinas anteriores e com base nos desafios e estratégias propostas pelos professores, elaboraremos um projeto de intervenção com estratégias de apoio e acompanhamento ao processo de transição escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio na EJA.
Objetivos	• Identificar projetos, ações e estratégias para o ensino médio da EJA. • Construir, em regime colaborativo, uma proposta de intervenção para apoio de transição na EJA. • Socializar o projeto de intervenção para análise e ajustes. •
Questões de partida por núcleos temáticos	• Como a escola pode se preparar para a transição da EJA/EM? • A escola possui projetos de intervenção para acolhimento desses estudantes?
Princípios mobilizadores (Quais os princípios mobilizadores desse encontro?)	• Parceria • Interação comunicativa • Escuta sensível • Pensamento crítico • Princípio intelectual • Rigoriedade científica
Local	• Colégio Polivalente de Gandu
Duração	• 3 horas
Data	• 14 de setembro de 2023
Referências	• MACEDO, Núbia Suely de. A Formação docente e o fenômeno da

	juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos (dissertação). Universidade do Estado Da Bahia – UNEB. Salvador. 2017 • DOS SANTOS COSTA, Graça. Currículo e Multiculturalismo: reflexões em torno da formação do/a professor/a . Revista FAEEBA, v. 16, p. 145-156, 2001.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, segundo Santos Costa (2009, p. 51): “[...] a oficina está pautada na perspectiva dialógica de Paulo Freire, embasada na reflexão-ação a partir da horizontalidade comunicativa que conduz o desenvolvimento de uma ação crítica orientada na transformação da realidade”. Ademais, “[...] a oficina é um dispositivo de fazer ver, fazer falar, fazer recuperar, para fazer recriar, para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações e saberes – para fazer desconstruções e reconstruções” (DOS SANTOS COSTA, G. 2016, p. 50). Considerando que muitos professores que atuam na EJA não tiveram formação para tal, as oficinas formativas são meios de assegurar aos docentes dessa modalidade de ensino saberes específicos que os capacitarão a lidarem com os educandos da EJA, os quais são sujeitos de direito, que possuem suas particularidades (MACEDO, 2017).

3.1.3. SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se os sujeitos da pesquisa e o contexto de realização desta. Como muitos pesquisadores da EJA têm apontado, nos últimos anos, o público da EJA modificou-se e não há como tratá-los observando apenas o critério faixa etária. Os jovens atuais não pensam ou não se comportam da mesma forma, pois a visão de mundo que possuem depende do meio social em que vivem, depende das questões econômicas, entre outros. Em face disso, buscar-se-á conhecer, neste estudo, os estudantes da EJA de Gandu-Ba.

3.1.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos dessa pesquisa foram os estudantes da Rede Municipal e Estadual de Educação em Gandu – Ba, que estão na fase de transição do Ensino Fundamental para a EJA, bem como alguns membros da comunidade escolar que atendem a esses estudantes, a saber, o

diretor da unidade escolar, os coordenadores pedagógicos e os professores dessa etapa de ensino. Para tanto, foram selecionadas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio na modalidade EJA.

Em se tratando dos estudantes, foi feita uma amostragem a partir do quantitativo de turmas na escola. Os critérios para os alunos serem incluídos na pesquisa foram: ser estudante da EJA/EM, desejar participar e ser estudante residente na zona rural ou urbana.

A caracterização dos sujeitos será realizada com o propósito de análise. A entrevista foi conduzida na presença de doze estudantes do segmento III, correspondente ao estágio juvenil e à etapa formativa VI, totalizando seis turmas. Dois alunos de cada turma foram convidados a participar. Na sequência, os resultados da caracterização dos estudantes serão apresentados e analisados no capítulo de análise e discussão das informações.

3.1.3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa foi o município baiano de Gandu, situado no baixo sul, que tornou-se emancipado politicamente em 28 de julho de 1958, conforme Lei Estadual de nº 1008, publicada no Diário Oficial (IBGE, 2020). Gandu-Ba possui uma relevância social e contribuição ao seu território devido a vários fatores.

Primeiramente, a cidade é considerada importante polo econômico na região sul da Bahia. A economia ganduense é baseada principalmente na agricultura e na agropecuária, com destaque para a produção de cacau, café, mandioca e para a criação de gado. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento do território, geram emprego, renda e bem-estar da população. Além disso, Gandu-Ba possui um comércio diversificado, com lojas, supermercados, mercados e feiras que atendem às necessidades da população.

O município de Gandu valoriza a cultura e sua história, com festas populares tradicionais que atraem turistas e movimentam a economia local, como a Festa do Cacau, a festa de São João e o Encontro de Motociclistas. Além disso, a cidade conta com a presença de grupos culturais e artistas locais, que valorizam a identidade cultural do lugar e contribuem para a preservação das tradições.

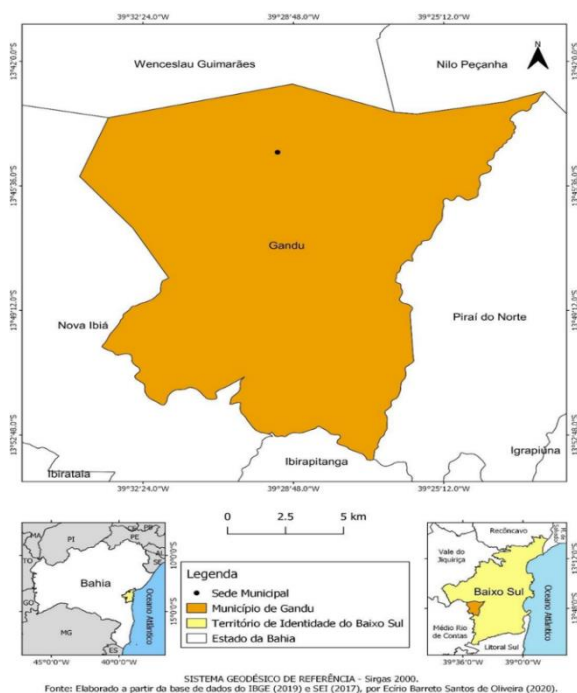
Outro aspecto relevante é o papel de Gandu-Ba na educação. A cidade possui várias instituições de ensino, incluindo escolas públicas e privadas, que vão desde a educação básica até o ensino superior. Essas escolas e faculdades são responsáveis por formar profissionais, proporcionando oportunidades de acesso ao conhecimento e ao ensino superior.

No campo social, Gandu-Ba também se destaca por promover ações e propostas direcionadas a melhor atender a comunidade, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A cidade possui políticas públicas que buscam proporcionar a igualdade de oportunidade e o acesso aos direitos básicos para todos os cidadãos, como a oferta de programas sociais, projetos esportivos e de lazer.

Assim, a relevância social e a contribuição ao território de Gandu-Ba são evidentes, tanto no aspecto econômico, cultural, educacional quanto social. A cidade desempenha um papel fundamental na região sul da Bahia, fortalecendo a economia local, valorizando a cultura e a história, além de promover o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade.

Com uma área territorial de 229.631 km² e uma população estimada em 32.778 pessoas, de acordo com o último censo, Gandu desempenha um papel crucial como centro urbano de destaque na microrregião. Sua densidade demográfica é de 133,3 pessoas por quilômetro quadrado, evidenciando a concentração populacional nesse território municipal. Localizada a 45 km a noroeste de Camamu, Gandu faz fronteira com os municípios de Wenceslau Guimarães, Nilo Peçanha, Piraí do Norte e Presidente Tancredo Neves, sendo a maior cidade do entorno, conforme demonstrado na imagem abaixo (GANDU, 2020).

IMAGEM 03 - Mapa de Gandu



Fonte: Oliveira, Trindade, 2021.

Segundo o IBGE (2021), o município de Gandu apresenta os seguintes dados:

IMAGEM 04: Dados de Gandu, IBGE, 2021.

 Área Territorial	229,631 km ² [2021]
 População estimada	32.778 pessoas [2021]
 Densidade demográfica	124,76 hab/km ² [2010]
 Escolarização 6 a 14 anos	96,8 % [2010]
 IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,632 [2010]

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/gandu.html>

Historicamente, Gandu faz parte de uma região produtora de cacau, e não é por acaso que o município surgiu em nome da exploração de terras para o cultivo desse produto. Após o desmatamento, o primeiro núcleo de povoamento surgiu na primeira década de 1900, com a chegada da família Costa, da antiga cidade de Areal, hoje Ubaíra. Os irmãos José Amado e Gregório Monteiro da Costa representam pioneiros que vieram de lugares distantes para arriscar fortunas, ocupar lugares e explorar terras (GANDU, 2020).

Essas terras ficaram conhecidas como fazenda Corujão, aliada à fazenda Paó, de Gregório Monteiro, que ampliou as plantações de cacau, empregando cada vez mais trabalhadores, muitos deles da própria família, por Santarém. Normalmente, em toda a região, os trabalhadores vivem nas fazendas onde trabalham para evitar perda de tempo no deslocamento diário, por isso as grandes e pequenas fazendas dão prioridade aos trabalhadores que ficam perto do local de plantação (GANDU, 2020).

Para Coutinho (2001), no início da década de 1920, a origem do distrito de Gandu partiu da fazenda Corujão. Esse nome se deve à suposta existência de um crocodilo chamado Gandus, que, segundo os residentes mais antigos, habitava as águas de rios e lagos das fazendas.

No viés cultural, é importante compreender que, no início do povoamento, a maioria da população local era composta de trabalhadores rurais, obrigados, de certa forma, a direcionar suas atenções para o trabalho braçal na agricultura local, tendo raras oportunidades de participação no desenvolvimento e em atividades culturais, as quais, por sua vez, se resumiam, nessa fase inicial, às festas particulares nas fazendas, festas religiosas de forte caráter social,

como o Terno de Reis e o Bumba meu boi.

Na economia, Gandu se destaca por ter um comércio diversificado e pela produção de produtos agrícolas, como cacau, graviola e banana. Por se situar às margens da BR 101, o município recebe moradores da microrregião, o que contribui para o fortalecimento da economia local, através do comércio e de vários serviços de saúde. No âmbito educacional, o município se destaca com um IDEB que é destaque no cenário territorial.

O município conta com 50 escolas, sendo 8 da rede privada, 2 da rede estadual e 40 da rede municipal¹. Sendo que apenas uma escola do município oferta a EJA/Fundamental no noturno.

Em relação aos dados da escola que oferta EJA no município de Gandu, tem-se os números que serão apresentados a seguir.

Quadro 05: Quantitativo de Estudantes na EJA/Fundamental - Noturno, no Tempo Formativo I e II- PEA

NÍVEL DE ENSINO (CICLO)	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE TURMAS
Ciclo I (1º ano)	11	1 turma multisseriada
Ciclo II (2º e 3º anos)	3	
Ciclo III (4º e 5º anos)	8	
Ciclo IV (6º e 7º anos)	62	2
Ciclo V (8º e 9º anos)	93	4
TOTAL	177	7

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Os dados evidenciam um maior número de alunos matriculados nos ciclos que correspondem ao Ensino Fundamental II.

Quadro 06: Relação da Faixa Etária/Quantidade de Estudantes na EJA/Fundamental –Noturno, no Tempo Formativo I e II

IDADE	ALUNOS
15 a 20	70
20 a 30	45
30 a 40	32
40 a 50	20
50 a 60	10

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Por meio do quadro acima, percebe-se que o número de alunos matriculados no Fundamental é muito maior entre os jovens na faixa etária dos 15 aos 20 anos.

¹ <https://www.escolas.inf.br/ba/gandu>

No que diz respeito ao Ensino Médio, é relevante destacar que este é oferecido por duas instituições da Rede Estadual: o Colégio Estadual Polivalente de Gandu e a escola técnica localizada no Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul – CETEP.

Assim, o cenário atual do Colégio Polivalente de Gandu, escola lócus desta pesquisa, abrange duas modalidades de ensino, sendo elas: Ensino Médio Regular no período matutino e vespertino e a EJA/EM no noturno. Pensando na organização curricular que constitui todo esse processo de escolarização, não podemos desconsiderar a legislação vigente, que normatiza e regulamenta a Educação Básica em nosso país, o art. 22º da Lei nº 9.394/96, que visa ao desenvolvimento do aluno, proporcionando-lhe a formação geral necessária ao exercício de seus direitos de cidadão e proporcionando-lhe os meios para progredir na vida pública, no trabalho e em estudos futuros.

Para que isso seja uma realidade na escola, a organização curricular prima em valorizar o sujeito como construtor de sua história, criando condições que permitam ao educando ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Assim, a busca do conhecimento é possibilitada através de estudos individuais, coletivos, pesquisas e experimentos, valorizando sempre uma aprendizagem que provenha do envolvimento ativo do aluno.

No que tange ao Ensino Médio regular, o artigo 35º da LDB/1996 estabelece a duração mínima de três anos para a conclusão desta modalidade de ensino e dispõe as seguintes finalidades:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Reconhecendo que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem como objetivo legalmente estabelecido o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, torna-se premente a criação de oportunidades para que os alunos possam

compreender os fundamentos científico-tecnológicos, estabelecendo conexões entre a teoria e a prática no ensino das disciplinas. Além disso, é essencial proporcionar-lhes as bases necessárias para a continuidade dos estudos e a preparação adequada para a inserção no mercado de trabalho, de forma produtiva e sustentável, considerando a ciência e a tecnologia como recursos essenciais. Desta forma, estaremos contribuindo para o aprimoramento do educando de maneira ética e autônoma, preparando-o para exercer plenamente a cidadania.

No que se refere à educação de jovens e adultos, o artigo 37 da LDB/1996 determina que “A educação de jovens e adultos será dirigida àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio ou não prosseguiram os estudos na idade adequada.”. A escola contempla o tempo formativo I, tempo formativo II, tempo formativo III e o tempo juvenil. Temos a presença de jovens a partir de 15 anos e adultos que não conseguiram concluir o ensino médio, e que buscam a finalização de seus estudos no que se refere à educação básica. O currículo está organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. As experiências de vida e estratégias de sobrevivência de sujeitos jovens, adultos e idosos são centrais no processo de formação.

Na intenção de termos mais informações sobre os sujeitos da EJA, foi feita uma pesquisa nos documentos do ano de 2023: ficha de matrícula do estudante, documento de identidade, a fim de conhecer a realidade desses estudantes. A partir dos dados encontrados é que apresento inicialmente este cenário em relação aos estudantes da EJA da escola *lócus* de pesquisa.

A configuração do panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio é delineada nos quadros subsequentes:

Quadro 07: Relação da Faixa Etária de Estudantes no Segmento III da EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e Juvenil

SEGMENTO III	IDADE
Tempo Juvenil	15 a 17 anos
Tempo Formativo	Acima de 18 anos

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Quadro 08: Relação da Quantidade de Estudantes e Turmas por Etapa na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e Juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII

NÍVEL DE ENSINO SEGMENTO III (ETAPA)	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE TURMAS
ETAPA VI (1ª e 2ª séries)	157	04
ETAPA VII (3ª série)	37	01

ETAPA VI JUVENIL	90	02
TOTAL	284	07

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

O quadro evidencia que o maior número de matrículas é na etapa referente ao 1º e 2º ano do EM.

Quadro 09: Relação da Quantidade de Estudantes por Turmas e Etapas na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e Juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII

TEMPO FORMATIVO II	QUANTIDADE DE ESTUDANTE
ETAPA VI 1	37
ETAPA VI 2	43
ETAPA VI 3	38
ETAPA VI 4	39
ETAPA VII	37
ETAPA VI JUVENIL 1 (1º e 2º ANO)	45
ETAPA VI JUVENIL 2 (1º e 2º ANO)	45

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Quadro 10: Relação da Quantidade de Estudantes – Masculino e Feminino – na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e Juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII

EJA/MÉDIO – ETAPA VI e VII	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
ETAPA VI 1	10	27	37
ETAPA VI 2	20	23	43
ETAPA VI 3	16	22	38
ETAPA VI 4	21	18	39
ETAPA VII	15	22	37
ETAPA VI JUVENIL 1 (1º e 2º ANO)	20	25	45
ETAPA VI JUVENIL 2 (1º e 2º ANO)	18	27	45

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Quadro 11: Relação da Quantidade de Estudantes por Etnia na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e Juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII

EJA/ENSINO MÉDIO	BRANCO	PARDO	PRETO	NÃO DECLARADO
ETAPA VI 1	07	12	10	08
ETAPA VI 2	08	20	09	06
ETAPA VI 3	09	10	11	08
ETAPA VI 4	07	12	12	08
ETAPA VII	06	13	12	06
ETAPA VI JUVENIL 1 (1º e 2º ANO)	10	15	15	05
ETAPA VI JUVENIL 2	08	17	14	06

(1º e 2º ANO)				
TOTAL	55	99	83	47

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Como mostra grande parte das pesquisas sobre a juvenilização da EJA, a maior distorção idade/série se dá entre jovens pretos e pardos.

Quadro 12: Relação da Quantidade de Estudantes Residentes na Zona Rural e na Zona Urbana na EJA/EM Noturno no Tempo Formativo II e Juvenil: Terceiro Segmento Etapas VI e VII

EJA/ENSINO MÉDIO	ZONA URBANA	ZONA RURAL
ETAPA VI 1	20	17
ETAPA VI 2	25	18
ETAPA VI 3	26	12
ETAPA VI 4	25	14
ETAPA VII	18	19
ETAPA VI JUVENIL 1 (1º e 2º ANO)	26	19
ETAPA VI JUVENIL 1 (1º e 2º ANO)	18	27
TOTAL	158	126

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como referência dados da matrícula 2023.

Ao analisar os documentos da instituição escolar, observa-se que, apesar dos desafios enfrentados pelos estudantes residentes em áreas rurais, como a questão do transporte escolar devido à localização remota e suas responsabilidades laborais no campo, tais dificuldades não os impedem, em muitos casos, de frequentarem as aulas noturnas. Nesse sentido, os dados coletados na pesquisa revelam que a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de ascendência africana, residindo predominantemente em áreas urbanas, e uma parcela significativa da turma é composta por mulheres engajadas nos estudos.

3.1.3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

As informações foram coletadas após a aprovação do Comitê de Ética da UNEB. A entrevista semiestruturada a ser aplicada aos professores, ao diretor da unidade escolar, ao coordenador pedagógico e aos professores foi guiada pelo Apêndice B. A fim de salvaguardar a identidade das escolas e dos sujeitos participantes, estes serão tratados por nomes fictícios.

Antes da realização das entrevistas, os sujeitos da pesquisa tiveram acesso a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estavam expostos os objetivos da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, os resultados foram lidos, transcritos e sistematizados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual pode ser compreendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p.42).

A Análise de Conteúdo pressupõe a pré-análise, ou seja, a leitura atenta para avaliar o que faz sentido analisar. Em seguida, tem-se a exploração do material a fim de proceder à sistematização e à categorização do material. Por fim, tem-se a análise dos resultados obtidos. O primeiro passo da pesquisa foi transcrever o material das entrevistas e dos questionários, a fim de realizar uma pré-análise e um levantamento do que pode ser analisado. Em seguida, explorar-se-ão com mais atenção as categorias observadas no resultado das entrevistas e questionários, para então proceder à análise do material e então confrontar os resultados obtidos com esse estudo, com as pesquisas aqui citadas.

4. TRANSIÇÕES JUVENIS NA SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A incursão no universo da pesquisa requer uma meticulosa técnica de planejamento, direcionamento estratégico, procedimentos detalhistas, equilíbrio conceitual e maturidade intelectual. À luz das reflexões de Minayo (2010), a pesquisa se configura como o pilar fundamental da ciência, impulsionando a investigação e a (re)construção da realidade, enquanto a metodologia se revela como a trilha que guia essa jornada. Como ecoa na melodia de Almir Sater, "Só levo a certeza de que muito pouco sei", um lembrete constante de que ainda existem vastos territórios inexplorados diante de nós.

A pesquisa não apenas exige curiosidade, mas uma curiosidade epistemológica (Freire, 2001) que nos instiga a desvendar horizontes, buscar respostas, forjar saberes e nos manter perpetuamente inquietos diante de nossas práticas educacionais. A abordagem metodológica que orientou este estudo buscou compreender e analisar as representações sociais dos estudantes, professores e coordenadores da EJA sobre a transição do EF para o EM, visando conhecer as dificuldades e possibilidades enfrentadas por esses jovens nessa nova etapa educacional.

A própria natureza do estudo delineou a abordagem, os participantes e os instrumentos utilizados para coletar informações. A exploração desse campo de pesquisa exigiu a seleção

criteriosa de abordagens e diretrizes metodológicas que contemplassem as complexidades desse fenômeno. Assim, o caminho metodológico traçado para esta pesquisa envolveu o uso de questionários Google Forms como técnica de pesquisa qualitativa, além da condução de entrevistas semiestruturadas com os estudantes. Como técnica adicional para coletar informações, optou-se pelas Oficinas Formativas-Investigativas (OFI), dispositivo que integra formação e investigação, envolvendo professores e a coordenadora da escola cenário deste estudo.

Na análise das informações coletadas, as mesmas foram organizadas por categorias. As categorias apresentadas a seguir são frutos do diálogo entre teoria e empiria e foram selecionadas no movimento da análise das informações coletadas no movimento de análise entre informações teóricas (dedução) e fruto das emergências das informações coletadas através das técnicas de pesquisa (indução).

É importante ressaltar que a imersão no ambiente da pesquisa e as oportunidades identificadas na escola desempenharam papel crucial na reestruturação do processo metodológico. Essas interações e experiências proporcionaram compreensão valiosa e contribuíram significativamente para a configuração e aprimoramento das estratégias utilizadas na pesquisa. O entendimento entre teoria e prática, aliado à participação ativa dos envolvidos, foi essencial para a qualidade e profundidade das informações coletadas e analisadas.

4.1. TRANSIÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

As transições educacionais representam momentos críticos na jornada de qualquer estudante, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu desenvolvimento pessoal e emocional. No contexto da EJA, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio assume uma relevância particular, dadas as características singulares desse público.

Um dos desafios mais evidentes na transição do EF para o EM/EJA é a necessidade de adaptação a um novo ambiente escolar e a demandas acadêmicas mais complexas. Muitos estudantes da EJA retornam à sala de aula após um longo período afastados do sistema educacional formal, o que pode gerar dificuldades de readaptação e de acompanhamento do ritmo de aprendizado. A mudança na dinâmica escolar e a exigência de maior autonomia no

processo de estudo representam obstáculos adicionais, especialmente para aqueles que enfrentam defasagens de aprendizado.

Além disso, a questão da autoconfiança e autoestima dos estudantes surge como um desafio significativo durante essa transição. A idade avançada em comparação com os colegas mais jovens pode gerar sentimentos de inadequação e insegurança, afetando negativamente o envolvimento e a participação dos estudantes nas atividades escolares. A falta de suporte emocional e encorajamento adequado por parte dos educadores e da comunidade escolar pode agravar esses sentimentos, tornando a adaptação ainda mais difícil.

Apesar dos desafios, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA também oferece oportunidades significativas de crescimento e desenvolvimento para os estudantes. Para muitos deles, essa transição representa uma segunda chance de retomar seus estudos e alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. O ambiente inclusivo e acolhedor da EJA pode proporcionar um espaço seguro para explorar novas habilidades e interesses, encorajando os estudantes a se engajarem ativamente em sua própria jornada de aprendizado.

Além disso, a diversidade de experiências e conhecimentos trazidos pelos estudantes adultos enriquece o ambiente de aprendizado, promovendo uma troca rica e estimulante de ideias e perspectivas. Essa diversidade cultural e social pode estimular a colaboração e o respeito mútuo entre os estudantes, criando uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

No contexto da transição escolar, os desafios se mostram significativos, porém também representam uma oportunidade valiosa para o crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes. É fundamental que educadores e instituições de ensino identifiquem e respondam às necessidades específicas dos alunos durante essa fase crucial, oferecendo suporte emocional, acadêmico e social adequado. Ao adotar essa abordagem, é possível promover uma experiência educacional mais positiva e capacitadora para todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), capacitando-os a alcançar seu pleno potencial e contribuir de forma significativa para suas comunidades e para a sociedade em geral.

4.1.1. CONHECENDO O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA

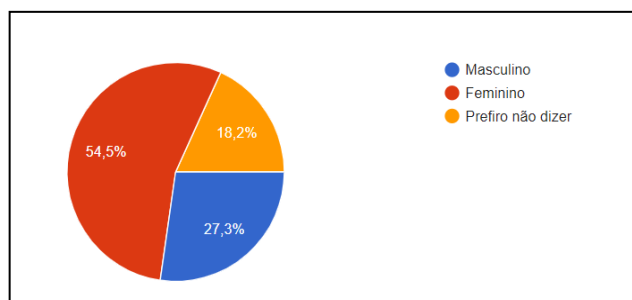
Inicialmente, foram obtidas informações abrangentes sobre os estudantes da escola que serviu de local de pesquisa, incluindo dados relacionados ao sexo, etnia e local de moradia. Esses dados foram cruciais para traçar e entender, de maneira mais ampla, as características

singulares do ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessa unidade escolar. No entanto ficou evidente que essas informações, por si só, não seriam suficientes para esta pesquisa. Portanto, era necessário realizar uma investigação mais profunda em relação aos estudantes que participaram deste estudo, e essa incursão mais aprofundada foi possibilitada pelo uso do questionário socioeconômico.

Essas informações mais detalhadas permitiram uma análise mais minuciosa das experiências de vida dos alunos, enriquecendo e ampliando os cenários investigativos deste trabalho. Além disso, elas tornaram o contexto mais visível, coeso e forneceram uma base mais sólida para interpretação e análise dos dados. Ao mesmo tempo, proporcionaram aos leitores uma visão mais precisa dos contextos de vida dos alunos que fizeram parte desta pesquisa. Para uma compreensão mais genuína deste ambiente de pesquisa, mergulhamos profundamente no cotidiano desses jovens, buscando compreender suas vidas como elas se desdobram.

Com o intuito de alcançar esse objetivo, buscou-se analisar diversos aspectos da realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, abordando questões relacionadas à família, emprego, moradia, bem como realizou-se a coleta de informações sobre seus interesses, etnias, crenças e práticas culturais cotidianas. Essas investigações mais aprofundadas foram direcionadas aos doze estudantes participantes deste estudo, garantindo o anonimato conforme acordado previamente. Cada aluno foi identificado por um nome fictício, como Paulo, João, Marcos, André, Maria, Marta, Lorena, Erica, Berenice, Sandiely, Sâmela e Martins, selecionados de forma independente de suas identidades reais e sem o conhecimento prévio dos alunos sobre esses pseudônimos. Essas escolhas foram discutidas e acordadas previamente por todos os envolvidos na pesquisa. Primeiro, buscou-se verificar como os estudantes se identificam quanto ao gênero.

GRÁFICO 02 - Demonstrativo do gênero dos estudantes

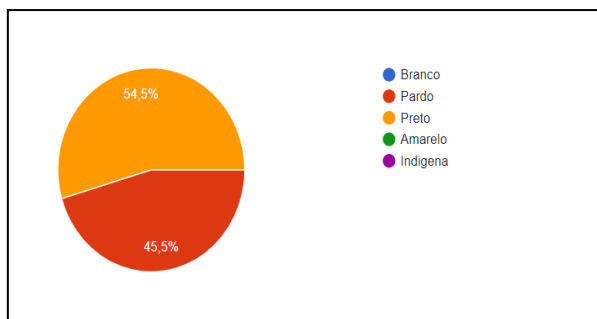


Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No que diz respeito ao gênero dos estudantes, os dados coletados revelam que, entre eles, 27,3% são do sexo masculino, 54,5% são do sexo feminino e 18,2% optaram por não declarar, como demonstrado no Gráfico 01.

Em seguida, buscou-se identificar a que grupo étnico os estudantes declaravam pertencer.

GRÁFICO 03 - Representação da diversidade étnica dos estudantes

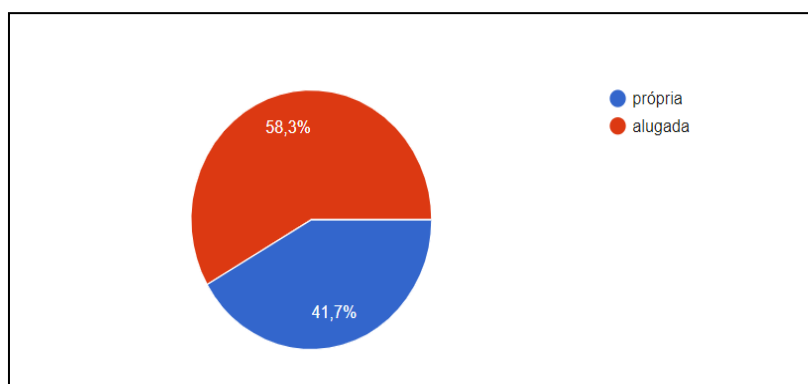


Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Com base nos dados apresentados no Gráfico 02, é possível concluir que a maioria dos estudantes se identifica como pertencente à etnia negra.

Outra pergunta do questionário socioeconômico dizia respeito às condições de moradia dos estudantes.

GRÁFICO 04 – Demonstrativo da moradia dos estudantes

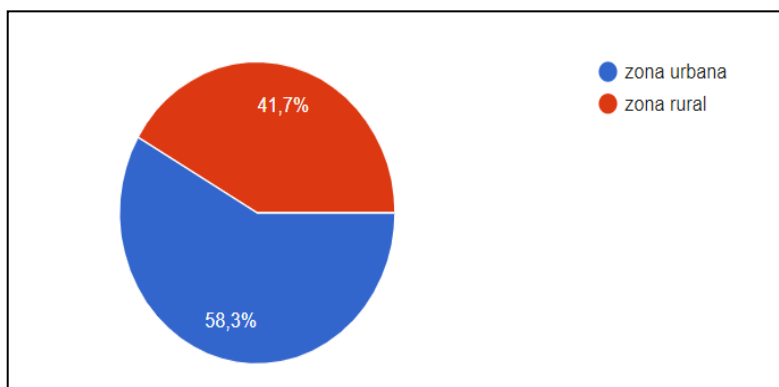


Fonte: Dados da pesquisa, 2023

No que diz respeito à residência, notamos que a maioria dos estudantes reside em casas alugadas, representando 58,3%, enquanto 41,7% possuem moradia própria, conforme evidenciado no Gráfico 03.

Em seguida, indagou-se acerca do local em que ficava a residência do estudante, se na zona urbana ou zona rural.

Gráfico 05 – Demonstrativo da zona de moradia dos estudantes

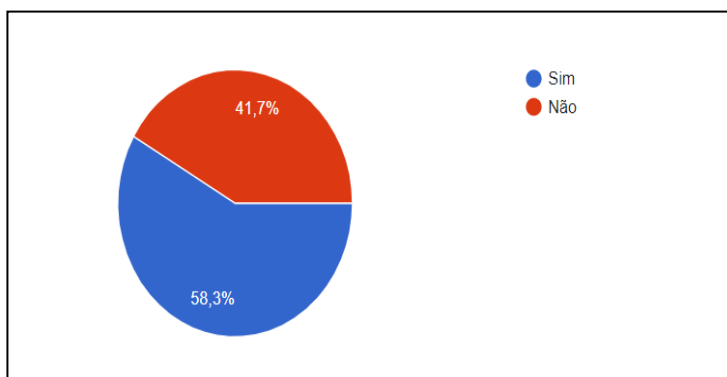


Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quanto à zona de moradia dos estudantes, observou-se que 58,3% residem na zona urbana, enquanto 41,7% têm sua moradia na zona rural, conforme demonstrado no Gráfico 04.

Em seguida, buscou-se verificar a inserção dos alunos da EJA no mundo do trabalho.

GRÁFICO 06 – Demonstrativo dos estudantes que trabalham

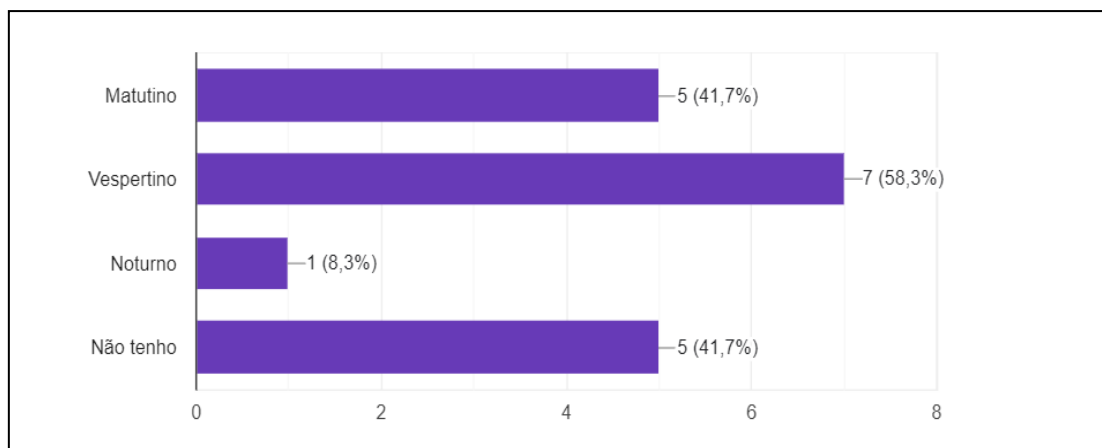


Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No Gráfico 05, observamos que, dentre os alunos entrevistados, 58,3% estão envolvidos em trabalhos autônomos, alguns deles participam de ocupações temporárias, enquanto outros possuem empregos formais com carteira assinada. Além disso, constatamos que 41,7% dos estudantes não estão atualmente empregados.

Em relação ao turno de trabalho, o Gráfico 06 permite uma melhor compreensão.

GRÁFICO 07 - Turno de trabalho dos estudantes da EJA



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Com base nos dados apresentados no Gráfico 06, podemos concluir que a maioria dos estudantes trabalha nos turnos matutino e vespertino, enquanto apenas um aluno tem emprego no turno noturno, após o horário escolar, e cinco desses alunos não possuem emprego em nenhum horário.

Ao delinear este cenário, começo a perceber de forma mais estruturada o que o cotidiano já indicava: os estudantes da EJA, da sala do Tempo formativo II e do Tempo Juvenil, que participaram desta pesquisa, possuem distintas práticas culturais e, como resultado, diferentes representações sociais.

4.1.2. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ESTUDANTES

Utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada como uma ferramenta essencial para a compreensão da transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio da EJA em Gandu, Bahia. Nosso objetivo foi identificar os desafios enfrentados e as oportunidades encontradas por esses jovens durante esse processo de transição. As entrevistas foram conduzidas com os estudantes em uma instituição de Gandu, visando compreender suas percepções sobre os principais fatores que influenciaram a transição para o Ensino Médio da EJA e a continuidade de seus estudos.

Comprendemos a entrevista como um espaço privilegiado para coletar informações devido à sua proximidade e ao diálogo, que permite acesso às crenças, expectativas, sentimentos, planos e razões das pessoas (SELLTIZ et al, conforme citado por GIL, 2008, p.109). Esse intercâmbio verbal oferece um rico material para revisitar experiências e expressar opiniões alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Segundo Minayo (2010), a entrevista é a estratégia mais utilizada no trabalho de campo, possibilitando a coleta de informações relevantes para o objeto de pesquisa e abordando temas pertinentes a esse propósito (MINAYO, 2010, p.57). Ela destaca a intencionalidade subjacente à entrevista ao coletar informações dos sujeitos, imersos na realidade específica enfocada na investigação. Assim, a entrevista semiestruturada foi direcionada para explorar concepções, percepções, crenças e representações sociais dos estudantes sobre a transição.

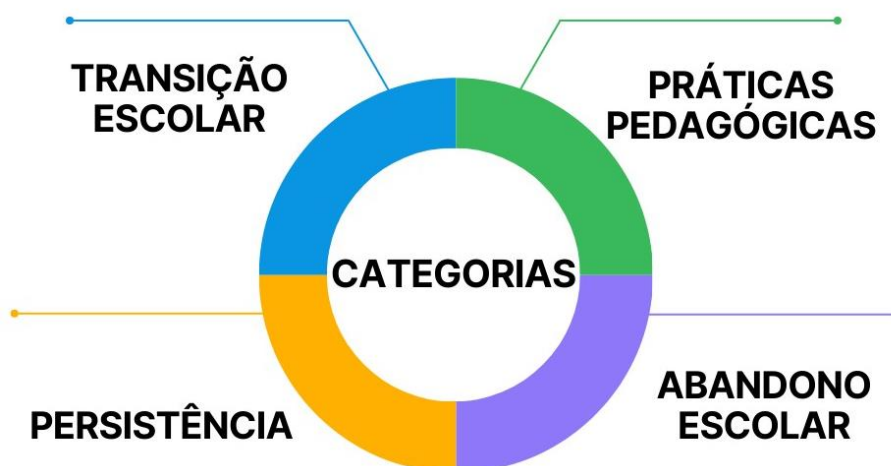
Durante as entrevistas, analisamos tanto as expressões verbais quanto as não verbais dos entrevistados. Segundo Bardin (1977), a análise das expressões não verbais complementa a compreensão dos dados, oferecendo pistas valiosas sobre sentimentos, emoções e significados dos participantes.

Desenvolvemos um conjunto de perguntas, incluindo questões abertas e fechadas, que permitiram explorar diversas perspectivas e possibilidades de respostas. As informações coletadas por meio dessas perguntas foram fundamentais para delinear o perfil do grupo de pesquisa e para a seleção dos alunos que participariam das entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, as respostas obtidas foram discutidas em uma oficina/investigativa com os professores da EJA.

O encontro foi realizado no Colégio Estadual Polivalente de Gandu (CEPOG), em 11 de agosto de 2023, com a presença de doze estudantes. Utilizou-se como critérios: ser estudante da EJA; desejar participar da entrevista e ser residente na zona rural ou urbana, sendo dois alunos de cada turma (quatro do Tempo Formativo I e duas do Tempo Juvenil). Cada entrevista teve uma duração média de 10 a 15 minutos e foi gravada somente após a aprovação prévia dos entrevistados. Além disso, o local e horário foram pré-agendados para assegurar um ambiente propício para a comunicação livre e a construção de confiança entre os participantes. O roteiro completo das entrevistas encontra-se disponível no Apêndice A.

Esse encontro visou criar um ambiente de escuta sensível, onde os estudantes compartilhariam suas experiências sobre a transição escolar, projetos futuros, sonhos e perspectivas de vida. Além disso, buscou-se compreender como a transição afeta a migração para o Ensino Médio e a continuidade dos estudos.

Na análise das entrevistas e questionários, adotamos categorias pré-estabelecidas no roteiro, como motivação e outras áreas de interesse, para organizar e sistematizar os dados coletados. Isso proporcionou uma estrutura clara para compreender as informações obtidas. Seguindo o gráfico apresentado:

GRÁFICO 08: Categorias do Roteiro

FONTE: Criado pela pesquisadora.

Os dados coletados foram agrupados conforme temas ou padrões decorrentes, identificados durante as entrevistas. Esses agrupamentos incluíram desafios na transição escolar, motivos que impulsionaram o retorno aos estudos, experiências de aprendizado, obstáculos relacionados ao trabalho, dificuldades educacionais, ambiente educacional da EJA e as metodologias pedagógicas adotadas pelos professores.

4.1.3. DESAFIOS NA TRANSIÇÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DA EJA

A transição escolar é um momento crucial na jornada educacional, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, onde se revelam desafios significativos e a necessidade de estratégias eficazes de acolhimento. Durante esse processo, os estudantes enfrentam mudanças que vão além do ambiente físico da escola. É um período marcado por adaptações socioemocionais, novas dinâmicas de aprendizado e a integração em um novo contexto educacional (SANT'ANNA, 2015).

O processo de transição educacional demanda cuidados específicos em quatro pilares essenciais do processo educativo: acolhimento, adaptação, planejamento coletivo e avaliação, conforme representado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 09: Pilares Essenciais do Processo Educativo na EJA



FONTE: Criado pela pesquisadora.

Estas estratégias não seguem uma sequência linear; pelo contrário, direcionam as práticas escolares, especialmente durante momentos de transição. É importante que essas estratégias sejam desenvolvidas de maneira interligada e contínua, não apenas pontualmente, durante a entrada dos alunos.

No âmbito do acolhimento, a teoria do cuidado na educação, proposta por Nóvoa (1992), destaca a relevância da escola na construção de um ambiente propício ao aprendizado. O bem-estar do aluno e sua interação positiva com colegas e membros da comunidade escolar são cruciais para o sucesso acadêmico.

Ao investigar se a escola oferece algum programa de acolhimento para a transição para o ensino médio na EJA, alguns alunos expressaram satisfação com o acolhimento:

Para mim, também não encontrei dificuldade nenhuma, não. Fui bem recebida pela diretora e pelos professores. O lanche é como um jantar, e a gente chega cansada do trabalho, às vezes não tem tempo nem de comer algo. É muito bom! (MARTA, entrevista em 26 de maio de 2023).

A maioria dos professores fala sobre situações do dia a dia, como eu trabalho como cuidadora de idosos, o que já ajuda bastante. Os professores têm muito cuidado com a gente. Às vezes, o professor sempre dá uma aula, ele sempre apresenta uma lista com os assuntos e fala sobre os processos, a forma de cuidado. Temos uma professora que é enfermeira, e estávamos conversando. Ela falou que precisamos ter principalmente controle e paciência, porque normalmente estamos cuidando de uma criança novamente. (SANDIELY, entrevista em 26 de maio de 2023).

Eu estou indo bem, eu estou achando algumas pessoas que gostam da minha presença e também estou achando mais divertido agora. (MARTINS, entrevista em 26 de maio de 2023).

Essas respostas indicam a presença de um projeto de acolhimento na escola estudada, destacando a relevância do acolhimento para a permanência dos alunos na instituição (SOUZA, 2019; LIMA, 2017). Marta, uma das entrevistadas, ressalta a merenda escolar como elemento significativo desse ambiente acolhedor.

Isso levanta reflexões importantes sobre o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que estão cansados devido às batalhas pela sobrevivência, sofrendo com restrições financeiras que afetam sua alimentação básica. Para muitos, a escola se torna um ambiente que não apenas nutre o corpo, mas também alimenta a autoestima, já que muitos se sentem desacreditados em relação a si mesmos e suas capacidades. Além das dificuldades logísticas, como viver longe da escola, lidar com afazeres domésticos ao retornar para casa ou enfrentar obstáculos físicos na locomoção, esses estudantes carregam o peso das experiências de fracasso escolar, o constrangimento de não possuírem o mesmo conhecimento que seus colegas que tiveram oportunidades diferentes, e, principalmente, a indignidade de não terem acesso a uma alimentação adequada.

Sandiely enfatiza como é acolhedor o cuidado dos professores com os alunos e a relevância da abordagem de temas do cotidiano no ensino. Integrar os alunos e aproveitar suas experiências enriquecem o ambiente educacional. Esses são apenas alguns dos caminhos para abrir as portas da escola para aqueles que enfrentam desafios diversos para alcançá-la: pais analfabetos ou com visões tradicionais; necessidade de trabalhar desde cedo; ausência de escolas próximas; responsabilidades parentais precoces; além de desafios financeiros, de transporte, alimentação e oportunidades.

A importância da transição se reflete na dificuldade de adaptação à nova escola, especialmente para alunos do último ano do Ensino Fundamental II, que enfrentam desafios em seu ingresso no Ensino Médio. A mudança traz consigo um aumento no número de disciplinas, conteúdos mais complexos e uma dinâmica diferente por parte dos professores do Ensino Médio, que nem sempre reflete a abordagem do Ensino Fundamental. Além disso, há os conflitos e desafios comuns da adolescência e da vida adulta. Encontrar uma escola que resolva essas questões é fundamental para que o aluno se sinta acolhido.

Após a fase inicial de transição, é crucial entender o perfil do aluno recém-chegado à escola e adotar a abordagem da personalização do ensino, embasada em autores como Alarcão (2001), que enfatiza a necessidade de conhecer profundamente o novo estudante, compreendendo suas características individuais e sua história, com o objetivo de desenvolver

estratégias pedagógicas que facilitem sua adaptação ao ambiente escolar ou que se adapte esse ambiente para recebê-lo de maneira mais acolhedora.

Esses momentos de transição envolvem uma série de desafios, pois oferecem aos novos estudantes a oportunidade de se familiarizarem com o ambiente escolar, com os professores, os funcionários, com as disciplinas a serem estudadas e os colegas já inseridos na instituição. Contudo, durante as entrevistas, uma parcela dos alunos expressou dificuldades específicas na compreensão e aprendizado dos conteúdos de matemática. Eles percebem a linguagem dessa disciplina como complexa e desafiadora, como mencionam Lorena e Berenice:

“Esse ano o que eu estou achando difícil é a matemática, mas a gente está levando, mas está difícil”. (LORENA - entrevista em 11 de agosto de 2023)

“Eu queria saber quem foi que inventou esse alfabeto, X no lugar dos números, que negócio complicado”. (BERENICE – entrevista em 11 de agosto de 2023)

Os relatos das estudantes evidenciam a necessidade de uma avaliação inicial na escola para compreender o nível de conhecimento dos alunos em cada disciplina. Quando os professores têm clareza do ponto de partida, conseguem abordar as questões cognitivas de forma mais eficaz. Durante as conversas, os alunos enfatizaram suas dificuldades na disciplina de Matemática, revelando lacunas na compreensão de conceitos básicos do currículo. Essa situação pode ser observada não apenas em matérias exatas, como Química e Física, mas também em disciplinas de linguagem e humanas.

Dessa maneira, a abordagem do acolhimento como um princípio educativo se torna crucial para reduzir as dificuldades dos estudantes na EJA. Ao se sentirem acolhidos, os alunos se tornam mais motivados e conseguem superar a timidez decorrente da baixa autoestima, muitas vezes associada à falta de educação formal. Esse sentimento encoraja a busca por conhecimento na EJA, sendo influenciado tanto pelo formato das aulas quanto pelos conteúdos abordados.

Tendo em vista essa realidade na EJA, a estruturação e o planejamento das aprendizagens devem partir dos conhecimentos prévios dos alunos. A escola se depara com indivíduos ricos em experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, mesmo que não consigam interpretar códigos, letras e números. Portanto, é essencial que a escola desenvolva métodos eficazes de comunicação com esse público diversificado.

Outro elemento crucial para um ambiente escolar acolhedor e propício a transições suaves é a aplicação da teoria do trabalho colaborativo (Fullan, 1993). Essa abordagem

promove a troca de experiências, o diálogo contínuo e o desenvolvimento profissional entre gestores, professores e coordenadores. Além disso, a teoria da avaliação formativa (Black e Wiliam, 1998) oferece suporte na compreensão das dificuldades enfrentadas por alunos recém-chegados à escola, fornecendo uma visão holística de suas necessidades individuais.

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido permeada por concepções que, infelizmente, a subestimaram, considerando-a como uma solução compensatória e inadequada para o paradigma educacional ao longo da vida. A sociedade, em suas representações, frequentemente associa a EJA a um ensino de segunda categoria, tido como complementar e corretivo, acolhendo adultos que não conseguiram concluir sua educação na idade convencional ou que enfrentaram reprovações, sendo por vezes estigmatizados como fracassados no sistema escolar.

Muitos alunos buscam essa modalidade educacional por sua duração mais curta em comparação com o ensino regular, reforçando, assim, as ideias arraigadas do modelo compensatório. Essa percepção equivocada obscurece a real importância da EJA como uma oportunidade valiosa para a continuidade da aprendizagem ao longo da vida, oferecendo uma chance vital de educação e desenvolvimento para um contingente significativo da população que, por diversas razões, não teve acesso ou sucesso no sistema escolar tradicional.

Sobre essa questão, os estudantes apresentam as seguintes contribuições:

A EJA terminava mais rápido, em vez de aqueles três anos fazia dois. (MARCOS - entrevista em 11 de agosto de 2023)

Sempre ouvi falar que de noite ninguém perde, os assuntos são fáceis e o professor não exigem muito da gente. (ERICA – entrevista em 11 de agosto de 2023)

As palavras desses estudantes ressaltam a visão estigmatizada que muitos têm da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando-a simplesmente como um espaço para obtenção de certificados, onde a aprendizagem é negligenciada, e onde são vistos como indivíduos carentes de apoio. No entanto, é crucial reconhecê-los como cidadãos detentores de direitos, como enfatiza Arroyo (2007). Essas narrativas coletivas de negação de direitos, exclusão e marginalização evidenciam a necessidade imperativa da EJA se configurar como uma política afirmativa, buscando restituir direitos a grupos sociais historicamente privados deles.

A EJA, longe de ser apenas um local para obtenção de certificados, deve ser um espaço de empoderamento, de resgate da dignidade e dos direitos desses coletivos marginalizados. É

uma oportunidade para reverter o ciclo de exclusão e para proporcionar uma educação de qualidade que não apenas instrua, mas também empodere esses estudantes, possibilitando a construção de saberes relevantes para suas vidas e para a participação ativa na sociedade.

Assim, é imprescindível redefinir a percepção da EJA, não como um lugar de caridade educacional, mas como um ambiente que promove a cidadania, a igualdade de oportunidades e a afirmação dos direitos desses grupos historicamente negligenciados. É através dessa reconstrução de valores e práticas que a EJA pode se tornar verdadeiramente uma ferramenta de justiça social e inclusão, respeitando e reconhecendo a dignidade e os direitos de cada aluno.

No entanto, é crucial repensar essas representações limitadas da EJA, reconhecendo-a como uma via legítima de aprendizado que atende às necessidades diversificadas dos alunos, promovendo a inclusão educacional e social, e não apenas como um mecanismo de compensação para aqueles que não puderam seguir o percurso convencional de ensino.

Portanto, os momentos de transição representam uma série de desafios significativos. Estes incluem a reavaliação das percepções restritas da EJA, reconhecendo-a como uma rota autêntica de aprendizado. É também a adaptação a novos métodos de ensino, equilibrando estudos com responsabilidades familiares ou profissionais, superando lacunas educacionais e buscando apoio socioemocional.

É fundamental perceber a EJA como um meio de inclusão educacional e social, indo além de ser apenas uma alternativa para quem não seguiu o caminho educacional convencional. Enfrentar esses desafios requer estratégias de acolhimento sensíveis e eficazes, visando facilitar uma transição mais suave e produtiva para os estudantes da EJA.

4.1.4. BARREIRAS ENFRENTADAS À PERSISTÊNCIA NA EJA

A transição para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) marca um momento significativo na trajetória educacional dos alunos, repleto de desafios que afetam diretamente sua persistência e continuidade nos estudos. Durante essa migração, os estudantes da EJA se deparam com diversas questões pessoais e situacionais que podem influenciar sua decisão de seguir adiante com os estudos. Essas barreiras podem ser classificadas em disposicionais, institucionais e situacionais, cada uma desempenhando um papel crucial na compreensão dos obstáculos enfrentados pelos alunos.

As barreiras disposicionais estão relacionadas às atitudes e percepções individuais dos alunos em relação à aprendizagem e ao currículo. É comum que muitos alunos da EJA

demonstrem uma postura negativa em relação aos estudos, muitas vezes devido a experiências passadas de fracasso escolar ou à falta de confiança em suas habilidades acadêmicas. Essa disposição negativa pode minar significativamente sua motivação para continuar os estudos e comprometer sua persistência na EJA, como ilustra o caso da aluna a seguir:

Eu fiquei vários anos sem estudar porque eu não conseguia aprender. Tudo era muito difícil para mim; tinha que cuidar dos meus três filhos e dos afazeres de minha casa. Não tinha tempo de estudar e não conseguia fazer o dever que era muito difícil. (BERENICE, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Por sua vez, as barreiras institucionais estão ligadas aos aspectos organizacionais e estruturais das instituições de ensino da EJA. Isso inclui questões como horários de aula inadequados, falta de flexibilidade nos currículos e procedimentos burocráticos complexos. Esses obstáculos institucionais podem criar dificuldades adicionais para os alunos, especialmente para aqueles com responsabilidades familiares ou profissionais que limitam sua disponibilidade para frequentar as aulas nos horários estabelecidos. Essa situação é ilustrada pela experiência dos estudantes a seguir:

Chegava muito tarde do trabalho, cansado, em casa, e não dava tempo de tomar banho para ir para a escola. Resolvi então desistir naquele ano e hoje, depois de três anos, vou tentar não desistir. Preciso mostrar para os filhos que é importante estudar. (ANDRÉ, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Às vezes, há toque de recolher no meu bairro e isso me deixa com medo de ocorrer outro tiroteio. Já pensei em desistir porque estou faltando muitas aulas. (ERICA, entrevista em 11 de agosto de 2023).

As barreiras situacionais estão relacionadas às dinâmicas sociais mais amplas que afetam a vida dos alunos fora da sala de aula. Isso abrange questões, como desigualdades socioeconômicas, exclusão social e pressões familiares. Muitos alunos da EJA enfrentam desafios significativos, como a necessidade de cuidar dos filhos, trabalhar em tempo integral ou lidar com condições socioeconômicas desfavoráveis, o que pode dificultar sua capacidade de se dedicar aos estudos de forma consistente, como ilustrado pelo relato dos estudantes a seguir:

Em 2020, fiquei desempregado e deixei de estudar porque tive que ir para a colheita do café em outra cidade para sustentar a minha família. Quando retornei, achei que não conseguiria alcançar os outros alunos. Retornei este ano e, graças a Deus, estou trabalhando. Espero não desistir. (MARCOS, entrevista em 11 de agosto de 2023)

Trabalho em casa de família o dia inteiro, porque crio meus dois filhos sozinha. Preciso comprar comida para sustentar os meus filhos. Então, às vezes, chego

atrasada na escola sem comer, e a merenda já acabou. Não demora muito, e eu peço à professora para ir para casa porque estou com fome. (LORENA, entrevista em 26 de agosto de 2023)

Para superar essas barreiras e promover a persistência dos alunos na EJA, é essencial adotar abordagens pedagógicas e estratégias de apoio que levem em consideração esses desafios. Isso inclui a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, a oferta de horários de aula mais acessíveis, a criação de programas de apoio socioemocional e o estabelecimento de parcerias com organizações comunitárias para fornecer suporte adicional aos alunos. Além disso, é fundamental envolver os próprios alunos no processo de tomada de decisão e garantir que suas necessidades e preocupações sejam ouvidas e atendidas. Somente por meio de uma abordagem ampla e sensível às questões enfrentadas pelos alunos da EJA será possível promover uma maior persistência e sucesso educacional nesse contexto específico.

4.1.5. ESTRATÉGIAS NA TRANSIÇÃO ESCOLAR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel vital na promoção da inclusão educacional e na ampliação do acesso contínuo à aprendizagem ao longo da vida. No entanto, a efetividade desse processo educacional frequentemente se depara com desafios complexos, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino adotadas nesse contexto específico.

É fundamental discutir as metodologias de ensino-aprendizagem nessa modalidade, refletindo sobre a adaptação das abordagens pedagógicas na EJA para impulsionar a aprendizagem dos estudantes. Ao considerar a necessidade de uma abordagem didática diferenciada, buscou-se a visão dos alunos sobre as metodologias utilizadas pelos docentes.

Diante disso, observaram-se as seguintes respostas:

Às vezes é só atividade no quadro, eu gosto quando o assunto é algo diferente (SÂMELA, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Muitas vezes eu não aprendo nada, mesmo assim copio tudo (MARCOS, entrevista, 11 de agosto de 2023).

Nesse contexto, as respostas dos estudantes revelaram predominantemente um modelo pedagógico baseado em exposições orais e atividades no quadro, porém, pouco significativo para a construção do conhecimento. Expressar a dificuldade em aprender destaca a desconexão

entre os tópicos abordados e a realidade dos estudantes. Assim, é crucial enfatizar a importância do processo de ensino, estimulando a criação de estratégias docentes que considerem as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos da EJA.

Diante disso, a inovação nas metodologias é vital para uma educação de qualidade, não apenas focando no conteúdo, mas também considerando a realidade e interesses dos alunos. As metodologias de ensino delineiam o que pode e deve ser realizado, assumindo um papel orientador no contexto pedagógico, facilitando a transmissão do conhecimento entre professor e aluno, especialmente na prática.

As visões dos estudantes enfatizam a importância de compreender as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino, contribuindo para o aprimoramento pedagógico e para uma educação mais inclusiva e dinâmica, alinhada às necessidades dos jovens e adultos que buscam a continuidade dos estudos.

Contrariando algumas visões anteriores, há alunos que apreciam a metodologia escolar, sentem-se à vontade nas aulas e avaliam positivamente o processo de aprendizado.

Temos aulas atraentes, que nos ensina muito. (BERENICE, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Gosto de ir para escola porque sempre aprendo algo diferente, os professores sempre criam uma forma diferente de ensinar. (MARCOS, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Essas opiniões demonstram que a variedade de metodologias de ensino estimula a motivação dos alunos, promovendo sua permanência na escola. A instituição escolar deve proporcionar um ambiente educativo, acolhedor e participativo. Assim, compreender claramente o que e para quem se está ensinando é essencial para desenvolver metodologias educacionais adequadas.

Nesse sentido, Arroyo (2011) defende que os saberes, por si só, são insuficientes para garantir uma aprendizagem eficaz. Além dos conhecimentos, é crucial adotar uma metodologia que considere a realidade dos alunos, suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem, suas experiências prévias antes de ingressarem na instituição.

Quanto aos recursos utilizados pelos professores, os alunos apontam:

Os materiais são bons “que não há do que reclamar” e, além disso, os professores têm recorrido a diferentes materiais e estratégias de ensino, que não passam atividades para casa, já que eles trabalham e não teriam como realizá-las (JOÃO, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Essa resposta levanta reflexões sobre a relevância dos recursos didáticos para a relação entre conteúdo ensinado e aprendizado efetivo. Esses recursos representam ferramentas facilitadoras que têm o potencial de contribuir de forma significativa para o aprendizado e merecem ser explorados de maneira mais ampla.

Ademais, a postura pedagógica dos professores, evitando tarefas extras devido aos compromissos dos alunos, ressalta o papel da escola como um local que organiza seu trabalho pedagógico considerando a realidade e necessidades dos estudantes (Arroyo, 2011).

Quando questionados se as metodologias os preparam para avançar nos estudos ou ingressar no mundo do trabalho, todos afirmaram que sim. Eles mencionaram que os professores utilizam situações reais para elucidar os conhecimentos, aplicáveis em suas vidas profissionais.

Isso apenas reforça a importância de conectar os conhecimentos escolares com a vida e a realidade dos alunos. Conhecer as histórias, hábitos e experiências diárias dos estudantes é fundamental para construir um projeto de ensino que atenda às suas reais necessidades. Muitos desses alunos têm uma jornada escolar marcada por idas e vindas; alguns frequentaram a escola desde a infância, mas, por diferentes motivos, interromperam os estudos e, já adultos, retornaram.

Além dessas considerações, os estudantes foram indagados sobre o que a escola poderia oferecer para evitar que desistissem dos estudos. Dentre as várias respostas, destacam-se:

A escola já oferta o que precisamos, pois há bom relacionamento entre alunos e professores (ANDRÉ, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Há uma boa merenda e também o Programa Bolsa Presença da Rede Estadual, que eu recebo no valor R\$ 150,00 mensais de auxílio para permanecer estudando. (ERICA, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Essas respostas evidenciam aspectos positivos do ponto de vista dos estudantes, tais como o bom relacionamento entre professores e alunos, a presença da merenda escolar e a bolsa fornecida pelo estado, que, segundo eles, contribuem para a assiduidade dos estudantes. Isso ressalta o que já foi apresentado: a universalização do acesso não é suficiente para garantir a presença dos alunos. As relações interpessoais, representadas pelo acolhimento do professor, a garantia de uma alimentação adequada e até mesmo programas de incentivo à permanência, como a bolsa, são ações fundamentais.

Outro ponto enfatizado pelos estudantes são as atividades lúdicas, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem os limites da sala de aula. Muitas vezes, os alunos têm dificuldade em assimilar os assuntos apenas por exposição oral, já que frequentemente são transmitidos de maneira abstrata. O uso de abordagens lúdicas surge como uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. Ele quebra tensões e estabelece uma aproximação entre educador e educando, facilitando a aquisição de novos conhecimentos por meio da interação. O lúdico desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da EJA, sendo um valioso laboratório que demanda atenção do professor de jovens e adultos, valorizando essa metodologia para que a aprendizagem ocorra de maneira prazerosa e eficaz.

Ao investigar os motivos que levam os estudantes a persistirem na formação escolar, em todas as respostas percebe-se a busca por uma vida melhor. Os estudantes entendem que o mundo do trabalho está cada vez mais exigente, demandando maior qualificação. Alguns mencionam o desejo de prosseguir com estudos em nível superior para conquistar melhores cargos e remunerações, enquanto outros buscam ser exemplo para seus filhos, como expressou a aluna Berenice.

O meu principal motivo é servir de exemplo para o meu filho. Quando ele crescer, terá um modelo a seguir. Se algum dia ele pensar em não estudar, poderá lembrar que a mãe dele foi um exemplo disso. Esse é o meu objetivo principal ao estar aqui hoje; caso contrário, eu não estaria aqui. (BERENICE, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Uma análise da realidade de vida desses estudantes, à luz das representações sociais que compartilham, sugere que, para a grande maioria deles, a conclusão do ensino médio se torna um desafio árduo e complexo. Isso ocorre devido à jornada diária de trabalho que enfrentam, muitas vezes os deixando exaustos e desmotivados ao chegarem à escola. As demandas do trabalho, as responsabilidades familiares e outros fatores restritivos provavelmente limitam suas oportunidades de concluir os estudos, tornando ainda mais difícil a busca por uma ocupação que possa melhorar sua qualidade de vida.

Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel crucial na aquisição de conhecimento e na ascensão social. Esta modalidade de ensino exige um posicionamento especial, uma educação que vá além das disciplinas; que seja capaz de auxiliar os estudantes em seu crescimento profissional e na superação de suas condições atuais. Sobre essas questões, Freire (2011) destaca a capacidade de aprender não apenas para nos adaptar, mas, principalmente, para transformar a realidade, para intervir e recriá-la. Esse deve ser o principal objetivo da aprendizagem, uma melhoria alinhada com a realidade social de cada indivíduo.

4.1.6. FATORES DETERMINANTES DO ABANDONO ESCOLAR NA EJA

O abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores interligados. Esta análise se propõe a investigar os elementos determinantes dessa realidade educacional, buscando compreender as razões que levam os estudantes a interromperem seus estudos na EJA. Essa compreensão é vital para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

De acordo com Arroyo (1997), um dos motivos frequentes para a evasão escolar entre os alunos são os desafios pessoais e familiares, como a obrigação de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Isso muitas vezes os coloca diante da difícil escolha entre trabalho e educação, optando, na maioria das vezes, pelo trabalho. Mesmo com o respaldo familiar, aqueles que não possuem renda frequentemente abandonam os estudos em busca de oportunidades mais promissoras.

A partir das questões apresentadas, Arroyo (1997) destaca desafios familiares e do trabalho como fatores que contribuem para o abandono escolar. Sobre as questões familiares, os sujeitos da pesquisa fornecem as seguintes justificativas:

Eu, porque eu casei, aí cuidei de casa, trabalho; aí depois veio o filho. Quando eu engravidei em 2010, desisti; aí depois separei, resolvi voltar de novo e agora estou estudando. Depois de 13 anos, voltei a estudar. (BERENICE, entrevista em 11 de agosto de 2023)

Eu também casei muito nova, né? Tive filhos e, na época, o meu esposo, que eu tinha, ele não deixava estudar de jeito nenhum. A gente acabou, meu filho faleceu. Aí, eu vim morar na cidade, em outra cidade. Aí, eu conheci um pai que hoje tem dois filhos. (MARIA, entrevista em 11 de agosto de 2023).

Analisando as narrativas dos estudantes, é perceptível que a estrutura familiar muitas vezes impõe responsabilidades extras, como a administração do lar e os cuidados com os filhos. Em alguns casos, as pessoas redefinem suas prioridades, colocando a educação em segundo plano, diante das necessidades imediatas da família. Além disso, a falta de apoio do cônjuge para a continuidade dos estudos pode influenciar na decisão de abandonar a escola.

Outro aspecto evidenciado nas falas dos alunos foi quando questionados sobre os motivos que os impediram de concluir os estudos no tempo previsto. A resposta frequentemente citada foi a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. Muitos desses alunos já estão ativos no mundo do trabalho, enfrentando jornadas exaustivas e responsabilidades profissionais. A necessidade urgente de sustentar a si mesmos ou suas famílias frequentemente

se torna prioridade, o que resulta em um desafio complexo ao dividir o tempo entre o trabalho e os estudos.

Quando as participantes da pesquisa mencionam que interromperam os estudos devido ao casamento ou à formação de uma família, é importante ressaltar que essas participantes são mulheres que engravidaram ainda na adolescência e optaram por deixar a escola para cuidar dos filhos. Portanto, a necessidade de permanecer em casa para cuidar dos filhos à noite tornou-se um obstáculo significativo para sua continuidade nos estudos, como relatado a seguir:

“Voltar a estudar foi muito difícil, porque me denunciaram para o conselho tutelar, porque meu marido trabalhava no turno da noite e para eu terminar os estudos eu tinha que deixar os dois filhos que eu tenho sozinhos”. (LORENA, entrevista em 26 de agosto de 2023).

As várias responsabilidades assumidas no serviço do lar, mais uma vez, são destacadas pelas estudantes da EJA, que se veem pressionadas pelo próprio contexto da maternidade, ou ainda, em função da própria escola, que não está preparada para atender o interesse destas alunas, compreender suas dificuldades, promover um ensino com atividades de assistência domiciliar ou possuir espaços berçários.

Outro impedimento entra em pauta: a questão do trabalho. Sobre esse eixo, os estudantes expressaram suas realidades, ao dizerem:

Eu, às vezes, sou por causa do trabalho. Entro no trabalho por volta das 11 horas da manhã e saio às 8h40 da noite, então o horário fica competitivo; sempre acabo perdendo uma aula por causa do trabalho. Eu sempre falto a uma aula. (MARCOS, entrevista em 11 de agosto 2023)

Estou estudando hoje com essa idade, porque precisei abandonar a escola para trabalhar e ajudar a minha família. (MARTA, entrevista em 11 de agosto de 2023)

Os resultados destacam que a necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas familiares e sustentar a família é o principal motivo que leva os alunos a optarem pelo trabalho ao invés da escola, contribuindo para o abandono ou a evasão escolar. Como afirma Oliveira (1999), os estudantes da EJA são oriundos de famílias desfavorecidas economicamente, com pais analfabetos ou com baixo nível de instrução escolar, com passagem curta e assistemática na escola e que precisam trabalhar desde cedo para ajudar na manutenção financeira da família ou para ajudar nos afazeres domésticos.

Essas narrativas refletem os achados de pesquisas anteriores. Paiva (1987), Carrano

(2011) e Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) ressaltam que as desigualdades sociais impactam mais significativamente os jovens de baixa renda. Muitos deixam a escola para contribuir com o sustento familiar e, posteriormente, retornam buscando a EJA, mas a rotina exaustiva de trabalho compromete seu desempenho e aprendizado.

É evidente que questões sociais, econômicas e de gênero são fundamentais. Principalmente as mulheres, a maioria delas mães solteiras, apontam a dificuldade de prosseguir em seus estudos devido à falta de suporte para cuidar de seus filhos pequenos. Lima e Carvalho (2021) ressaltam a influência direta de elementos como raça, gênero e região do país na trajetória educacional dos estudantes.

Refletir sobre essas questões nos faz compreender que existem várias razões de natureza sociocultural, especialmente de cunho econômico, que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses desafios extrapolam os limites da sala de aula e transcendem os muros da escola. Diante desse cenário, torna-se essencial enfatizar a integração dos alunos na vida escolar e utilizar de maneira eficaz a riqueza de experiências que eles trazem para a sala de aula.

4.1.7. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EJA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é repleta de complexidades e dinâmicas singulares, moldadas pelas experiências individuais de seus estudantes. Neste contexto, explorar o perfil desses estudantes se torna fundamental para compreender os desafios e as possibilidades presentes na EJA sob a ótica dos próprios envolvidos. Este estudo busca adentrar nesse universo multifacetado, analisando o perfil dos estudantes da EJA e examinando os desafios enfrentados e as oportunidades percebidas por eles nesse contexto educacional.

Neste subtópico, primeiro apresentam-se as informações mais amplas e generalizadas coletadas pelo formulário Google Forms sobre os estudantes da escola *lócus* de pesquisa, no que diz respeito ao sexo, à etnia e ao local de moradia, foram importantes para delinear e compreender de forma mais generalizada a singularidade do cenário da EJA nesta unidade escolar, porém apenas essas informações não foram suficientes para esta pesquisa, sendo necessária a utilização de um segundo instrumento, a saber, entrevistas semiestruturadas.

Dessa forma, foi essencial aprofundar a análise em relação aos estudantes envolvidos, o que se tornou possível por meio dos instrumentos de coleta de dados. Essa abordagem mais

minuciosa permitiu uma análise detalhada do perfil socioeconômico e cultural dos participantes, contribuindo de forma significativa para uma compreensão mais abrangente do contexto. Ademais, essas informações delinearam um panorama mais próximo dos contextos de vida dos estudantes envolvidos na pesquisa. Para captar uma compreensão mais fiel desse ambiente de estudo, foi essencial imergir nas rotinas desses jovens, buscando uma compreensão genuína de suas realidades cotidianas.

Com o propósito de aprofundar a compreensão da realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, foram investigados aspectos relacionados às suas dinâmicas familiares, atividades laborais, condições de moradia, bem como foram coletadas informações sobre seus interesses, identidades étnicas, crenças e práticas culturais cotidianas. Essa abordagem mais específica foi direcionada aos doze participantes desta pesquisa, identificados ficticiamente como Paulo, João, Marcos, André, Maria, Marta, Lorena, Erica, Berenice, Sandiely, Sâmela e Martins, garantindo assim o anonimato de suas identidades. É importante ressaltar que os nomes fictícios foram atribuídos sem qualquer associação prévia ou conhecimento dos estudantes, sendo selecionados de forma aleatória pela pesquisadora em consenso com todos os envolvidos neste estudo.

4.2. TRANSIÇÕES JUVENIS NA SAÍDA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um momento crucial na jornada educacional dos estudantes, especialmente em relação aos desafios e às oportunidades que surgem nesse processo. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental na orientação e no apoio aos alunos durante essa transição, enfrentando uma série de desafios próprios da natureza da EJA e das características dos estudantes que ingressam nessa etapa de ensino.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio está relacionada à heterogeneidade de perfis e experiências educacionais dos alunos. Muitos estudantes da EJA ingressam no Ensino Médio após períodos de afastamento da escola, apresentando lacunas de conhecimento e dificuldades de adaptação ao ritmo e às exigências acadêmicas dessa etapa de ensino. Além disso, a diversidade de idades, as histórias de vida e as expectativas dos alunos podem tornar o

processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiador para os professores da EJA.

Outro obstáculo enfrentado pelos professores da EJA, na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, é a falta de recursos e materiais didáticos adequados para atender às necessidades específicas desses estudantes. A escassez de materiais adaptados à realidade e ao contexto dos alunos da EJA pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem e comprometer a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores.

Além dos desafios, os professores da EJA também encontram diversas possibilidades durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essas possibilidades incluem a oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e personalizada, que leve em consideração as necessidades individuais e as experiências de vida dos alunos. Os professores podem adotar abordagens pedagógicas inovadoras e diferenciadas, que valorizem o conhecimento prévio dos alunos e incentivem a participação ativa no processo de aprendizagem.

Outra possibilidade é o fortalecimento do vínculo entre os professores e os alunos, por meio de uma relação de confiança e apoio mútuo. Os professores da EJA têm a oportunidade de atuar como mentores e facilitadores do processo de transição dos alunos para o Ensino Médio, oferecendo suporte emocional e acadêmico e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

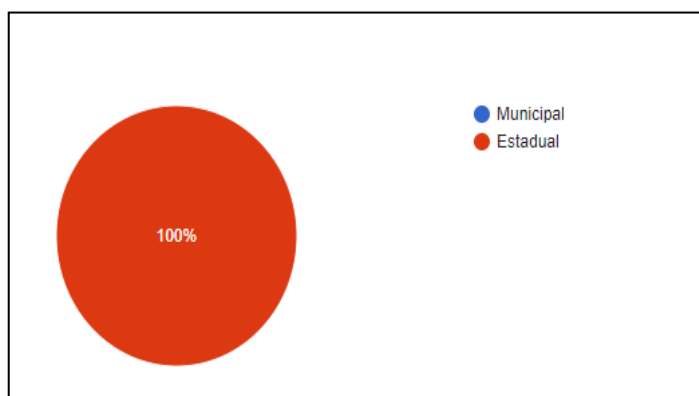
Diante dos desafios e das possibilidades apresentadas, torna-se essencial que os professores da EJA estejam preparados e capacitados para enfrentar as demandas específicas desse contexto educacional. Isso inclui a formação continuada dos professores, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas à realidade da EJA e o investimento em recursos e materiais didáticos adaptados às necessidades dos alunos. Somente assim será possível garantir uma transição escolar mais suave e bem-sucedida para os estudantes da EJA, proporcionando-lhes as condições necessárias para o sucesso acadêmico e pessoal.

4.2.1. CONHECENDO OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA EM UMA ESCOLA DE GANDU

O formulário Google foi disponibilizado para 11 professores que atuam na EJA na escola cenário de estudo desta pesquisa. Ressalta-se, porém, que dos 11 apenas 8 responderam o formulário.

Através do referido instrumento, foi realizado o levantamento do perfil dos professores que estão atuando na EJA. Sendo assim, a primeira indagação foi a respeito do vínculo empregatício, a que rede os educadores estavam vinculados.

GRÁFICO 10 - Vínculo empregatício

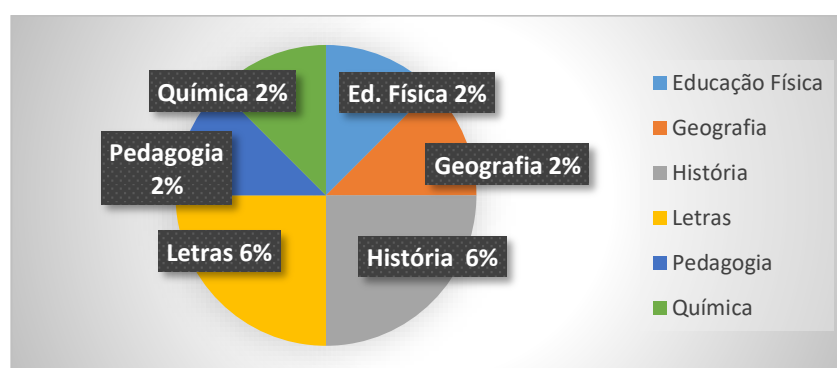


Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

O gráfico mostra que 100% têm vínculo com a Rede Estadual.

O segundo item levantado foi concernente à formação acadêmica dos professores, que pode ser observada no gráfico 10.

GRÁFICO 11 - formação acadêmica dos professores



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Todos os professores possuem nível superior, sendo o maior percentual de professores da área de Letras e História.

Verificou-se também, por meio do formulário Google, se os professores possuíam curso de especialização *latu sensu* ou *strictu sensu*.

QUADRO 13 - Especialização dos docentes que atuam na EJA

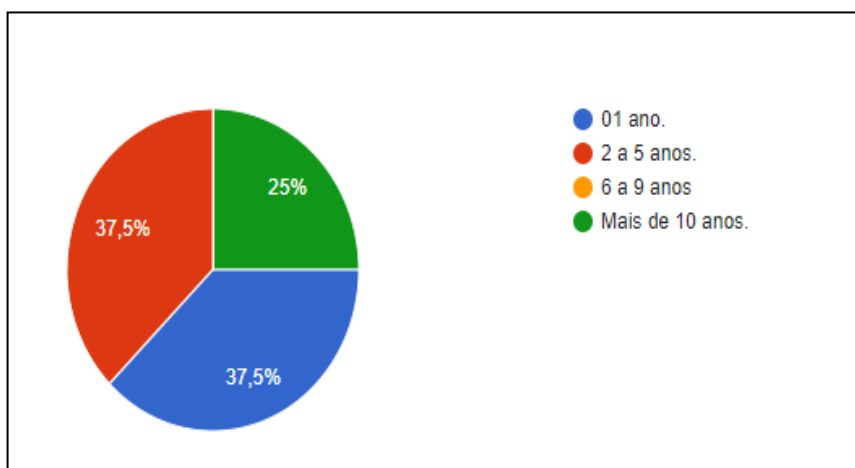
<i>Latu sensu</i>	7
<i>Strictu Sensu</i>	2
Nenhuma	1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Dos 8 respondentes, apenas 1 não possui curso de Especialização. E apenas dois possuem curso *Strictu Sensu*. Os cursos são relativos à área de conhecimento na qual se graduaram, a saber: Prática Esportiva, História do Brasil, Ensino de História, Português e Literatura e Educação Inclusiva. Nota-se que nenhum dos cursos possui relação com o ensino na EJA.

Também foi indagado há quanto tempo os entrevistados atuam na EJA, cujo resultado se visualiza no gráfico 12:

GRÁFICO 12: Tempo de atuação na EJA

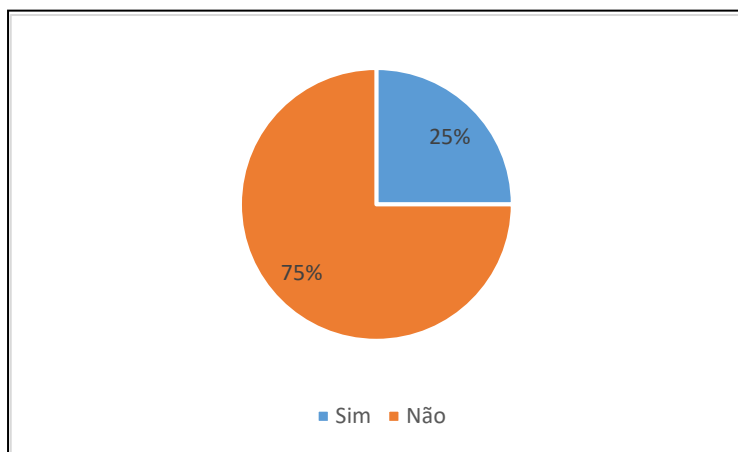


Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

O gráfico evidencia que o maior percentual de professores que atua na EJA (37,5%) está atuando nessa modalidade há um ano ou dois. Ou seja, estão conhecendo agora esse público.

A pergunta seguinte foi acerca da participação em cursos de capacitação para atuar nessa modalidade de ensino.

GRÁFICO 13: Curso de capacitação específico da EJA



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Verifica-se que 75% dos entrevistados não participaram de nenhum curso ofertado pela Secretaria de Educação do Estado ou por parte da unidade escolar para atuar na EJA. Os resultados desta pesquisa mostram o quando ainda é preciso investir na formação docente. Nessa questão, Gomes (2018) comenta o fato de que a disciplina Libras se tornou obrigatória nos cursos de graduação; já a formação específica para a EJA, ainda não. O autor ainda pondera que a precariedade na formação docente faz com que os professores que atuam na EJA apresentem uma prática de ensino “[...] caracterizada pela dissociação entre o que transmitem e o que realmente é assimilado pelo aluno” (GOMES, 2018, p.2).

Em relação ao material didático, dos 8 docentes que responderam ao formulário, 7 afirmaram que têm os livros do PNLD, porém 1 docente destacou que o material didático que eles têm não condiz com a realidade dos estudantes.

A indagação seguinte foi acerca da mudança do perfil do aluno da EJA e a consequência disso no trabalho docente. Nas respostas dos professores, as seguintes palavras ou expressões foram recorrentes: mudança na metodologia de ensino/adequação do conteúdo à realidade do aluno, paciência do professor/desestímulo para o professor. A esse respeito, Gomes (2018) comenta que muitos professores que dão aula na EJA também ensinam em turmas regulares e, muitas vezes, querem adotar as mesmas metodologias e atividades do ensino regular na EJA. No caso dos professores desse estudo, eles demonstram o entendimento que a EJA demanda metodologias diferenciadas das do ensino regular.

Quando questionados sobre o perfil dos alunos que procuram a EJA, os professores foram unânimes em afirmar que são alunos que trabalham no diurno ou que já possuem filhos (no caso das alunas).

Acerca dos desafios e possibilidades que os alunos da EJA enfrentam, os professores apontaram:

- *Cansaço em virtude da jornada de trabalho diurno;*
- *Dificuldade com leitura e interpretação;*
- *Dificuldade para administrar muitas disciplinas.*

Em relação às barreiras que os alunos da EJA enfrentam para permanecerem na escola, além dos fatores mencionados acima, como sendo aqueles que impedem os alunos de avançar, um dos educadores colocou o currículo como um impedimento. Para o educador, falta construir um currículo adequado ao aluno da EJA, falta capacitação docente para a adoção de estratégias metodológicas que atraiam o público da EJA. A fala dos docentes coaduna com o pensamento de Arroyo (2005) e Vale (2010), os quais apontam que o currículo da EJA precisa atender as demandas dos alunos desse segmento.

Por fim, indagou-se se a escola possuía um projeto para amenizar o processo de transição do fundamental para a EJA. Os professores percebem que há um olhar mais humanizado para os alunos da EJA, porém não há um projeto voltado para o acolhimento destes alunos.

Durante a pesquisa, evidenciou-se que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam uma série de desafios durante a transição do Ensino Fundamental (EF) para o Ensino Médio (EM) da EJA. Um desses desafios significativos é a distorção idade/série, caracterizada pela discrepância entre a idade cronológica e a série escolar correspondente. Essa discrepância pode acarretar dificuldades adicionais na adaptação ao currículo mais complexo e exigente do Ensino Médio, demandando um nível de preparo acadêmico muitas vezes distante da experiência educacional anterior desses estudantes.

Além disso, a necessidade de adaptação a um novo ambiente escolar pode representar um desafio significativo, especialmente para aqueles que estiveram afastados da escola por um período prolongado, enfrentando dificuldades de reintegração ao contexto educacional. Associadas a esses desafios estão as pressões sociais e emocionais, presentes durante a transição do EF para o EM na EJA, incluindo expectativas familiares e sociais relacionadas ao sucesso acadêmico, bem como o desafio de superar estigmas associados à retomada dos estudos em idade adulta.

Apesar dos obstáculos mencionados, é relevante destacar que a transição do EF para o EM na EJA também oferece diversas oportunidades aos estudantes. Por meio dessa transição, os alunos têm a chance de retomar seus estudos e buscar novos objetivos acadêmicos, ampliando seus horizontes educacionais e desenvolvendo competências pessoais e

profissionais. A conclusão do Ensino Médio na EJA pode preparar esses estudantes para futuras oportunidades, como ingresso no ensino superior ou obtenção de certificações profissionais, impulsionando suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho e de ascensão social.

No contexto específico da cidade de Gandu, Bahia, identificou-se uma lacuna significativa em relação à implementação de projetos, ações e estratégias específicas de apoio à transição escolar na EJA. Embora os estudantes recebam acolhimento por parte da gestão escolar e dos professores, constatou-se a ausência de material didático adequado para auxiliá-los nesse processo crucial de transição. Essa falta de recursos educacionais específicos pode representar um obstáculo significativo para os alunos, impedindo-os de enfrentar os desafios acadêmicos e sociais associados à mudança para o Ensino Médio.

4.2.2. TRANSIÇÃO DENTRO DA PESQUISA COLABORATIVA: OFICINAS FORMATIVAS/INVESTIGATIVAS:

Considerando a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio na perspectiva dos professores, as oficinas formativas/investigativas surgem como uma estratégia eficaz para abordar esse processo complexo de forma mais abrangente e preparada. Esses encontros proporcionaram um espaço propício para os professores discutirem e explorarem em profundidade os desafios e as oportunidades que surgem durante a transição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Realizadas em uma Instituição Estadual do Município de Gandu, as oficinas formativas/investigativas buscaram delinear um ambiente de investigação e prática integrados. O objetivo era valorizar e compreender as representações sociais dos professores sobre a transição dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, proporcionando espaços de reflexão, discussão e troca de experiências entre os professores. Em última análise, potencializar as tensões, aproximações, lacunas entre as representações desses sujeitos contribuintes para essa transição, e a construção do projeto de intervenção para identificar e solucionar os problemas e os desafios no processo de transição desses estudantes.

Para criar essa representação entre os professores, foram elaboradas estratégias que permitam o diálogo livre e o registro, em determinados momentos, do que se pensa e se sabe sobre o processo de transição do EF/EM da EJA. As realizações das oficinas aconteceram em dois encontros, nos dias 25 de julho e 14 de setembro de 2023.

Durante esses encontros, pudemos estabelecer diálogos sobre o processo de transição do EF/EM da EJA, com momentos de reflexão, colaboração e compartilhamento de práticas pedagógicas; pudemos atualizar os conhecimentos em relação aos currículos e diretrizes educacionais para o ensino médio da EJA, compartilhar estratégias, recursos e materiais didáticos que podem ser utilizados nas atividades propostas e incentivar os estudantes a serem protagonistas em seus processos educacionais, com criatividade e adaptabilidade, criando um ambiente de aprendizagem que promova a inclusão e acolha as diferenças.

As oficinas foram divididas em dois momentos distintos: inicialmente, foi promovida uma fase de indagação, na qual, por meio da abordagem de questionamentos, gravações livres e análise visual, buscamos identificar o conhecimento prévio dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando temas como a juvenilização da EJA/Ensino Médio, formação docente, a persistência no Ensino Médio/EJA, o currículo e as estratégias de transição na EJA/Ensino Médio. Posteriormente, avançamos para a etapa de construção do projeto de intervenção, na qual compartilhamos dúvidas, preocupações e sugestões dos participantes, por meio de atividades realizadas em grupo e socializadas coletivamente.

Procuramos sempre estabelecer um diálogo horizontal com os professores. Para isso, utilizamos metodicamente rodas de diálogo, bem como momentos de aprendizagem em grupo, com a dinâmica da estação e a aprendizagem colaborativa, que visa incentivar a participação ativa dos integrantes e promover a troca de conhecimentos e experiências entre eles. Também utilizamos perguntas abertas, produtos de fala e escrita, aos quais sempre voltamos no início do workshop, além de avaliações ao final de cada encontro para planejar o próximo encontro. Todos os seminários são gravados com autorização prévia do professor.

4.2.3. DESCRIÇÃO DAS OFICINAS FORMATIVAS/INVESTIGATIVAS

A primeira oficina abordou o tema "Juvenilização da EJA/Ensino Médio e formação docente". Nesse encontro, os professores tiveram a oportunidade de explorar e discutir os desafios relacionados à juventude na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio. Foi um momento para refletir sobre como a juventude contemporânea se insere nesse contexto educacional e como isso impacta a formação e a atuação dos docentes.

A oficina teve duração de 3h30min (realizada das 8h às 11h30) no dia 15 de julho de 2023 na biblioteca da instituição locus da pesquisa que contou com a presença de 12 participantes e da Coordenadora da escola. Para melhor atendermos os nossos convidados,

participantes da oficina, organizamos lanches, mimos e materiais. Iniciamos com a metodologia semelhante a um bate-papo na “hora do cafezinho”. Baseia-se numa criação de Juanita Brown e David Isaacs, em 1995, denominada “World Café”, com os objetivos de promover diálogos interativos, acessar as inteligências coletivas, ampliar a possibilidade de criação e trocas de conhecimento num processo colaborativo, facilitar a sinergia e o comprometimento do grupo. Caracteriza-se, portanto, como um processo interativo em que os participantes são motivados a resolver, no coletivo, situações-problema propostas.

Os professores chegaram aos poucos, entre 8h e 08h30. Apesar de ser um dia de sábado, percebi nas feições dos professores a satisfação e a curiosidade durante a realização da oficina. Isso revela o comprometimento desses educadores em se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades dos alunos da EJA. Após o acolhimento de todos, iniciei com a metodologia World Café. Em seguida, procedi à apresentação dos objetivos do encontro, os propósitos da pesquisa e retomei o contexto do nosso encontro inaugural, durante o qual introduzimos o projeto de pesquisa e os convidamos a participar. Esclareci que este estudo está em conformidade com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, enfatizando que os encontros só seriam realizados mediante a autorização expressa de todos os participantes. Distribuí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo conteúdo foi minuciosamente exposto ao grupo pela professora P1 e, em seguida, foi assinado por todos os presentes. Solicitei a autorização para a gravação das interações e assegurei que a pesquisa garantiria o anonimato dos participantes. Posteriormente, após obter sua permissão, prossegui com a gravação das discussões.

Para esse encontro, os objetivos formativos foram: apresentar os fatores que influenciam a transição atual dos jovens para a EJA; refletir sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, ressaltando elementos para a construção de uma nova proposta metodológica; identificar o percurso formativo dos professores para atuar no Ensino Médio da EJA; identificar os desafios e possibilidades para o trabalho com o ensino médio da EJA; refletir sobre as necessidades formativas para o ensino médio da EJA; discutir as mudanças curriculares ocorridas nos processos de transição e escolarização; refletir sobre fatores institucionais que envolvem à persistência ou não dos estudantes nesse novo ciclo educacional, ressaltando as diferentes barreiras à persistência; e levantar os desafios e as possibilidades curriculares que os/as jovens estudantes da EJA vivenciam na transição do EF/EM da EJA.

Na primeira parte do encontro, os professores foram convidados para uma “viagem de trem”, que funcionou da seguinte maneira: a cada parada tem-se um desafio a resolver e o

convite, depois de um dado tempo, à mudança de estação para se envolver com novas situações-problema.

- Para tanto, teremos um maquinista, um guia e os passageiros.
- 1) Os participantes sentam-se às mesas, por grupo, e escolhem um guia da viagem. Este anfitrião ficará nesta função até o final do trajeto, registrando todas as observações feitas pelos passageiros e, ao final, numa proposta de portfólio, fará um relato, narrando e avaliando o momento vivenciado por nós.
 - 2) Os passageiros e o guia, em cada parada, lerão a proposta da atividade e darão suas contribuições num período de tempo mediado pelo maquinista. Após a sinalização deste, apenas os passageiros caminham para a próxima estação.
 - 3) As contribuições serão anotadas no espaço reservado em cada estação.
 - 4) O guia precisa: receber os novos companheiros; orientar ou realizar os registros e apresentar o que foi sintetizado pelo grupo.

Nossas paradas:

- **NOSSO PERCURSO:**

Situação problematizadora 01: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

¹ Todos os nomes foram substituídos por P de professor e um número aleatório.

Situação problematizadora 02: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Nesse momento, vamos refinar conhecimentos sobre as especificidades dos jovens da EJA/EM.

Situação problematizadora 03: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Nessa parada da viagem, o convite é para discutirmos os fatores que influenciam a presença cada vez maior dos jovens na EJA.

Situação problematizadora 04: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Nesse momento, discutiremos as necessidades formativas para a atuação no ensino médio da EJA.

Situação problematizadora 05: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Agora, dialogaremos sobre os desafios e possibilidades para o trabalho com o Ensino Médio da EJA.

Situação problematizadora 06: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Agora, vamos dialogar sobre os desafios e as mudanças curriculares ocorridas nos processos de transição e escolarização.

Situação problematizadora 07: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Neste instante, vamos argumentar sobre os desafios e as possibilidades curriculares que os/as jovens estudantes da EJA vivenciam na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Situação problematizadora 08: INTERAÇÕES ENTRE A EJA/EM

Chegando por ora na rota final, nós vamos debater sobre os fatores institucionais que envolvem a persistência ou não dos estudantes nesse novo ciclo educacional.

Os participantes responderam as questões em cada parada da estação, a fim de mediar a discussão e expor suas ideias sobre o tema de interesse deste estudo. A meio do tempo previsto para a reunião, fizemos uma pausa para lanche e voltamos para a sala de estudos, para discussão das proposições feitas durante a viagem.

Foi percebido que, ao longo deste estudo, os professores estavam confortáveis e ansiosos por se tratar de uma formação para os professores da EJA, que na maioria das vezes são esquecidos durante os ACs e nas formações continuadas que existem no município. Segundo eles, a ausência de programas de capacitação e atualização profissional tem sido uma dificuldade em sua trajetória como educadores. A professora P2 relatou que

“ [...] Me sinto desmotivado e despreparado para lidar com os desafios e demandas que surgem em sala de aula. Preciso ter acesso a cursos, workshops e palestras que me auxiliem a lidar com novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas específicas para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. (Profª P2, 14 de setembro de 2023)

Em resumo, os professores expressaram a necessidade de investimentos e políticas públicas que valorizem e priorizem a formação continuada dos educadores. Eles acreditam que essa formação é fundamental para melhorar a qualidade da educação e garantir o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo assim para o sucesso dos alunos.

A segunda oficina teve como foco o tema "Entrelaces colaborativos: projeto de intervenção". Durante esse encontro, os participantes se dedicaram à elaboração e discussão de projetos de intervenção voltados para os desafios identificados na transição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Este momento foi fundamental para aplicar as reflexões e os conhecimentos adquiridos durante a oficina anterior. Por meio da colaboração e do trabalho em equipe, os participantes puderam compartilhar ideias, trocar experiências e elaborar propostas concretas para lidar com os desafios enfrentados pelos estudantes durante esse período de transição.

A oficina ocorreu no dia 14 de setembro de 2023, com duração de 3 horas e 30 minutos, das 8h às 11h30, na biblioteca na escola estadual de Gandu-Bahia. Contou com a presença de 10 participantes, incluindo os professores e a coordenadora da escola. Foi solicitada a autorização dos participantes para gravação do curso, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi feita uma rápida discussão sobre a oficina anterior, com o objetivo de lembrar alguns pontos cruciais para a construção do projeto de Intervenção.

Os objetivos formativos desta conferência são: identificar projetos, ações e estratégias para o ensino médio da EJA; construir, em regime colaborativo, uma proposta de intervenção para apoio de transição da EJA e socializar o projeto de intervenção para análise e ajustes.

Os professores já estavam na escola, porque era o dia do AC. O nosso bate-papo começou às 15h e foi muito bem recebido pelos professores e pela coordenadora da Instituição. Após as boas-vindas, refletimos sobre o propósito daquele encontro, sobre os objetivos da pesquisa e resumimos o que fizemos na oficina anterior, as preocupações levantadas sobre a transição juvenil, o acolhimento e a permanência desses estudantes no ambiente escolar. O objetivo do estudo seria, a partir das discussões, construirmos um projeto de intervenção para acolhimento desses sujeitos, não só na aula inaugural, mas durante todo o ano letivo.

Essa oficina mobilizou questões durante a fase de investigação, com estratégias de apoio e acompanhamento ao processo de transição escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio na EJA. Fizemos uma mesa redonda para melhor entender e visualizar os participantes. Em seguida, foram lançadas algumas questões norteadoras, como: Como a escola pode se preparar para a transição da EJA/EM? A escola possui projetos de intervenção para acolhimento desses estudantes? Tais questões tiveram como objetivo ouvir as sugestões de possíveis ações a serem aplicadas e desenvolvidas pelos docentes.

No decorrer da formação foram discutidas as estratégias que podem ser implementadas para apoiar os alunos da EJA durante a transição, considerando as diferenças de conteúdo e métodos de ensino entre os dois contextos, como a avaliação inicial, com a intenção de ajudar os educadores a terem um panorama mais completo sobre o perfil dos alunos da EJA, suas necessidades, dificuldades e potencialidades, permitindo que possam planejar estratégias e atividades mais adequadas para atender às suas demandas; criar programas de apoio acadêmico para auxiliar os alunos na transição, através de monitoria; envolver os pais e responsáveis dos estudantes menores de 18 anos no processo de transição; fornecer oportunidades de capacitação para os professores que atuam na EJA e criar espaços de integração, como grupos de discussão,

eventos sociais ou clubes, para ajudar os estudantes a se sentirem integrados à comunidade escolar do Ensino Médio.

Durante a construção do projeto, foram consideradas as necessidades e demandas dos estudantes da EJA, levando em consideração as particularidades e experiências de vida de cada um. Além disso, os professores e a coordenação da escola tiveram a oportunidade de expressarem suas ideias, sugestões, preocupações, compartilhar experiências e práticas bem-sucedidas, tanto da própria escola quanto de outras instituições que atuam com a EJA. Isso contribui para a troca de conhecimentos e a ampliação das possibilidades de intervenção.

Outro ponto relevante discutido foi manter parceria com a comunidade e com outros atores sociais. A EJA precisa estar integrada ao contexto sociocultural dos estudantes, incentivando a participação da comunidade nas atividades escolares, valorizando as experiências dos estudantes e estabelecendo espaços de diálogo e em conjunto. Foram estabelecidos indicadores de sucesso e critérios de avaliação do projeto, visando acompanhar a efetividade das ações, com o compromisso de realizar ajustes sempre que necessário.

Por fim, pensou-se em um projeto de intervenção colaborativo, estimulando a troca de ideias e a participação de todos os envolvidos, considerando a realidade e as necessidades específicas da escola e do estudante da EJA, buscando soluções apropriadas que sejam relevantes para o contexto em que estão inseridos. Para isso, é importante construir este projeto em conjunto, para aumentar as chances de sucesso e contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores e a qualidade da oferta educacional.

4.2.4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Neste subtópico buscou-se apresentar os desafios e as possibilidades do processo de transição para a EJA, na perspectiva dos docentes que atuam nessa modalidade da educação básica. Primeiramente, apresentar-se-ão os dados referentes à formação dos professores que atuam na EJA e, posteriormente, as respostas da entrevista semiestruturada sobre o que eles pensam sobre a EJA.

4.2.5. APROFUNDANDO A VISÃO SOBRE A EJA NA ÓTICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NELA

Neste subtópico aborda-se a percepção dos professores da escola cenário de estudo desta dissertação acerca da EJA. Foi feita uma entrevista semiestruturada, porém os professores tinham liberdade para ir além das perguntas propostas. Por isso, em muitos momentos, a fala de um docente despertava um comentário de outro acerca de um assunto correlato, o que foi analisado nesta pesquisa.

Assim sendo, a primeira indagação feita foi acerca do que os professores entendem por EJA. Dos 11 entrevistados, 4 afirmaram que a EJA é uma modalidade de acolhida aos que não concluíram os estudos no tempo certo. Diante do fato de parte dos professores usarem a expressão “tempo certo”, houve uma discussão em torno do que seria o tempo certo para concluir os estudos. Para alguns, o tempo certo é o que o governo determina, mas, para outros, a noção do que seja “tempo certo” é algo subjetivo e que depende das condições de vida de cada pessoa, conforme expressa a fala da professora P4, quando ela declarou que

“Aquele aluno que por algum motivo não teve a oportunidade, não teve o tempo certo. Apesar que às vezes o meu tempo certo, dentro da minha instituição de vida, da minha conjuntura e das minhas vivências, não seja o tempo certo do outro”. (Profª P4, 14 de setembro de 2023)

A fala dessa educadora é muito importante, porque ela coloca em questão os diversos fatores subjetivos que influenciam a expressão “tempo certo”. Tavares, Souza e Ponczek (2014) apontam que a preocupação dos jovens estudantes que procuram a EJA é conseguir um emprego. Ter um emprego e assegurar uma renda é mais importante para eles do que concluir a Educação Básica. Por conta disso, o Ensino Médio regular não se mostra atrativo ao estudante. O ensino só se torna atrativo, segundo os pesquisadores anteriormente citados, quando capacita o jovem para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o tempo certo para os estudantes da EJA está atrelado às questões socioeconômicas. O tempo certo ocorre quando suas necessidades básicas foram atendidas, quando suas necessidades financeiras foram atendidas. O que acontece com os estudantes da EJA é explicado pelo psicólogo Abraham Maslow (2018), o qual afirmou que o ser humano, primeiramente, busca satisfazer suas necessidades biológicas, como se alimentar, se vestir, entre outras. Apenas quando essas demandas são atendidas é que as pessoas passam a desejar coisas maiores (PERIARD, 2018). Assim, quando o trabalho supre a carência biológica do estudante é que ele passa a pensar em estudar para conseguir um emprego melhor.

Enquanto discutiam o que seria o tempo certo para estudar, outro educador sinalizou a necessidade de formação específica para atuar na EJA. Diante dessa fala, a proponente desta

pesquisa indagou se eles conheciam o documento orientador da Bahia para a EJA. Apenas um professor afirmou conhecer o documento, enquanto os demais não sabiam da existência deste importante documento norteador da prática para os docentes da EJA.

Dessa questão sobre os documentos, a conversa fluiu para as diferenças de público e o objetivo da EJA nos anos de 1990 e atualmente. Os professores P5 e P8 mais antigo na EJA, relataram que

“[...] nós recebíamos na maioria das vezes pessoas já com idade mais avançada e com propósitos também diferentes, que não estavam na maioria das vezes aliados à busca do emprego, mas era por aprender a ler e escrever, e ainda a questão da satisfação própria e do manter esse movimento e de socializar. Então, havia um crescimento muito grande, eu lembro que a gente tinha disciplinas que eles traziam, por exemplo, a gente tinha que trabalhar alguma vitamina, nutrientes, tinha cozinha na escola, eles faziam o alimento com muita experiência” (Profº P5, 14 de setembro de 2023).

“Hoje nós temos muitos alunos que foram oriundos dos turnos do diurno, que deram muito problema na escola, que evadiram, foram ficando pelo meio do caminho e alguns para ocupar o seu tempo vêm para a EJA” (Profº P8, 14 de setembro de 2023).

A fala dos professores evidencia um saudosismo em relação ao perfil do primeiro público da EJA e do público atual. Há uma rejeição ao aluno atual, quando se declara que ele está na escola apenas para preencher o tempo. Esse pensamento coaduna com o que afirma Oliveira (1999), de que faltam estudos para se compreender a psicologia do adulto, de modo que os professores possam compreender quem é o aluno da EJA, quem é esse sujeito aprendiz que nem é criança, tampouco adolescente.

Prosseguindo com o diálogo, questionou-se: “Quais as especificidades do jovem da EJA?”

A expressão recorrente é que são pessoas que abandonaram a escola por conta do mundo do trabalho. Alguns professores sinalizaram o tipo de trabalho, o qual geralmente é na construção civil, ou seja, exige muito esforço físico, o que justifica o cansaço de muitos alunos durante as aulas e a impossibilidade de realizar tarefas escolares em casa.

Ao tratarem dessa questão, outro assunto veio à tona: a diferença de idade de alunos numa mesma turma. Para os professores, os alunos mais velhos são mais comprometidos e reconhecem a autoridade do professor, enquanto os mais jovens são mais dispersos. Segundo os docentes, mesmo tendo a separação entre Tempo Juvenil e Tempo de Aprender, grande parte dos docentes não quer assumir turmas do primeiro grupo, por conta do desinteresse dos alunos.

Para um dos entrevistados, o que tem ocorrido é uma transferência de responsabilidade, pois, supostamente, os alunos têm sido transferidos do ensino regular diurno para a EJA sem

comprovação de que os tais estão trabalhando ou que são chefes de família. Outro, porém, chama a atenção para a necessidade de se conhecer esse novo público da EJA. Note-se:

“Precisamos reaprender para trabalhar com as turmas de jovens que estão entrando agora, que saibam conversar com esses meninos, são poucos os que eu consigo chegar, entendeu? Porque tem uma questão de fala, de identificação, que eu consigo manter um diálogo sensato. Existe uma demanda de responsabilidade, não é apenas defasagem é responsabilidade”. (Profª P2, 14 de setembro de 2023).

Esse docente chama a atenção indiretamente para a formação continuada. O público da EJA mudou, é fato. Se mudou, há que se compreender a identidade desses novos alunos, a linguagem que usam, a fim de que professor e aluno possam dialogar, interagir, conforme defende Andrade (2004). Eis aqui, como aponta Oliveira (1999), uma lacuna nos estudos da Psicologia da Educação. Estuda-se na licenciatura o modo como as crianças e os adolescentes aprendem, mas não há uma disciplina na qual se estudam os jovens e os adultos como sujeitos de aprendizagem. Por isso, se entende quando os docentes afirmam ter dificuldade para dialogar com o novo público da EJA.

Perguntou-se também aos docentes: “Quais os fatores que influenciam a presença cada vez maior dos jovens na EJA”?

Novamente a questão do mundo do trabalho vem à tona. O aluno que não se adequou ao ensino médio regular, aquele que precisou trabalhar e abandonou os estudos, recorre à EJA como forma de obter um diploma mais rápido, a fim de conseguir um emprego melhor, sobretudo com carteira assinada (TAVARES, SOUZA e PONCZEK, 2014).

Para outros docentes, a questão socioeconômica é que justifica a procura pela EJA. Muitos vêm de famílias pobres, que não acreditam na escolarização como forma de melhoria de vida. Outros têm parentes no tráfico e vão para a escola apenas como “aviões”. Outros, conforme relato dos docentes, foram seus alunos no ensino regular, mas abandonaram os estudos porque um dos genitores era alcoólatra ou usuário de drogas e o estudante precisava cuidar desse genitor ou assumir a responsabilidade do cuidado e provisão dos irmãos menores (CARRANO, 2011; LARANJEIRA, IRIART; RODRIGUES, 2016; LEBOURG, COUTRIM; SILVA, 2021). Os docentes se sentem incapazes de lidar com as questões sociais, econômicas e psicológicas a que estão submetidos os alunos da EJA. Assim, declara o professor P10 que

“infelizmente na condição de professora não há muito que fazer, a não ser aconselhar, incentivar e motivar para que eles não desistam mais uma vez”. (Profª P10, 14 de setembro de 2023).

Diante da narrativa dos professores, uma outra questão foi posta: “Quais os desafios e possibilidades para o trabalho com o ensino médio da EJA?” A resposta unânime foi formação continuada e “*Material adequado para os alunos, que atenda às especificidades da EJA*”. Os professores P10 e a professora P1 reclamaram muito da falta de material didático para o alunado da EJA.

“Para o ensino fundamental é ainda muito pior, nós trabalhamos com livros de 2014. Quando é época da escolha do livro didático, as editoras dizem que o Estado deixou de escolher livro para a EJA, ou seja, não existem livros para o fundamental da EJA” (Profº P10, 14 de setembro de 2023).

“Falam que precisamos preparar os alunos para o mercado de trabalho e para a vida. Em contrapartida nem o mínimo, que é o livro de didático, não temos esse direito. Quando falam em equidade de direito para a Educação de Jovens e Adultos, de que direitos eles estão falando?” (Profª P1, 14 de setembro de 2023).

Os professores da EJA compreendem que lidam com alunos que já estão no mundo do trabalho, porém, muitos em subempregos, em face de não terem concluído os estudos. Dessa forma, precisam de materiais didáticos que contemplem a realidade de seus alunos e também de oficinas de capacitação para esses alunos, a fim de que eles possam abrir seu próprio negócio.

A fala dos docentes, aqui explicitada, coaduna com o pensamento de Soares (2015), a qual em sua pesquisa discorreu acerca dos materiais usados pelos professores. Muitas vezes, recorre-se a materiais do ensino regular, que são usados sem adequação aos estudantes da EJA.

A pergunta seguinte foi sobre qual a necessidade formativa para atuar na EJA. Acerca dessa questão, as respostas foram diversas:

“Necessidade de um caderno local específico para a EJA”. (Profº P5, 14 de setembro de 2023).

“Como aplicar a aprendizagem significativa para os estudantes”. (Profª P2, 14 de setembro de 2023).

“Oficinas sobre como trabalhar com os conceitos em uma avaliação”. (Profº P9, 14 de setembro de 2023).

“Outra dificuldade é como trabalhar com os conceitos EC (em construção), C (construído) e IC (iniciando a construção), se ainda não desconstruiu ainda nota de conceito, quando você vai atribuir uma nota, o professor atribui o valor dos símbolos AC, C e IC, valor numérico que ela representa. O estado disponibiliza articuladores para trabalhar nos ACs com o professor, mais ninguém quer, porque para ser articulador da EJA ele precisa trabalhar com todas as disciplinas em 3 aulas, não são 3 horas, porque as aulas do EJA são 40 minutos, o que corresponde a 3 aulas para o articulador, que tem de preparar todo material de trabalho para entregar ao professor durante o AC”. (Profº P10, 14 de setembro de 2023).

Acerca da coordenação, a Coordenadora Pedagógica respondeu o seguinte:

Com respeito à EJA, confesso que a EJA aqui está meio que abandonada, a escola só tem uma coordenadora que tem que se responsabilizar com todos os turnos, é impossível dar conta de tudo sozinha, ainda porque o estado a cada dia envia vários projetos para serem desenvolvidos para os alunos e eu me sinto sobrecarregada, ficando impossibilitada de dar conta de tudo. (Coordenadora, 14 de setembro de 2023).

Nota-se, diante da fala dos docentes e coordenadores, que é preciso mais profissionais para atuar na coordenação pedagógica, dando suporte aos professores, para que eles possam ter práticas pedagógicas mais exitosas, como declarou uma docente. Antes, além do Coordenador, cada área contava com um Articulador, uma professora que dava suporte aos colegas:

Foi muito curto o período com o articulador, mas foi bem legal. Tanto que em artes trabalhávamos com artes laborais, o que era construído com os alunos eles levavam para a comunidade deles e vendiam; era uma troca bem legal mesmo, mas infelizmente o Estado não dá continuidade a nada, as mudanças existem e pronto, não perguntam se deu certo ou não. Hoje o nosso planejamento é feito junto ao regular, por área do conhecimento. O planejamento da EJA não pode ser separado, ele precisa ser um planejamento com todos juntos, porque planejamos a partir de temas geradores. Educador. (Profº P6, 14 de setembro de 2023).

No tocante ao currículo, indagou-se: “Quais os desafios e as possibilidades curriculares que os/as jovens estudantes da EJA vivenciam na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?”

A grande dificuldade apontada pelos professores na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e que muitas vezes coopera para que os estudantes migrem para a EJA, diz respeito à questão de lidar com diversos componentes curriculares que não faziam parte do Ensino Fundamental. A complexidade dos conteúdos dessas disciplinas coopera para que os alunos queiram desistir, “*por acharem que não têm condições de aprender, acabam se sentindo anulados e incapazes de permanecerem na escola*”.

Outra questão posta foi a quantidade de disciplinas, que aumentou muito com a implementação do Novo Ensino Médio e o currículo proposto pelo ENEM.

“Eu acho que tudo isso também tem trazido desconforto tanto para o aluno, que já traz problemas diversos como deficiência de base, de interpretação, de leitura, da matemática básica. Esses alunos que chegam com suas deficiências, cheios de expectativa e encontram um currículo vazio que não foi organizado pensando na especificidade desse público”. (Profª P7, 14 de setembro de 2023).

Além dos fatores mencionados, os docentes narraram sobre a falta de recursos tecnológicos, para que as aulas não se limitem ao conteúdo do livro didático.

“O único material didático que o professor tem é o livro didático e assim, de forma bem grotesca, a saliva, porque no noturno nem salas de vídeo funcionando não temos, porque as salas estão ocupadas. Quando a gente quer trazer um vídeo para fazer uma discussão diferenciada, um documentário, ficamos competindo por uma única televisão única que nós temos rotativa. Então precisa repensar como está a educação do noturno, precisa ser repensado”. (Profª P9, 14 de setembro de 2023).

Também foi questionado acerca da motivação do estudante em permanecer na escola. Note-se: “Quais os fatores institucionais que envolvem a persistência ou não dos estudantes nesse novo ciclo educacional?”

A violência foi identificada como um dos fatores que interferem negativamente na permanência dos alunos. Além disso, tanto os professores quanto os alunos destacaram a importância da merenda escolar e do Auxílio Presença do Governo do Estado da Bahia como elementos positivos. No entanto, é importante ressaltar que não se limitam a esses fatores. A questão da afetividade e do acolhimento por parte da equipe gestora também foi mencionada pela professora, evidenciando sua relevância na experiência educacional dos estudantes.

“A merenda na escola é muito boa, o vale alimentação que eles recebem, o envolvimento da direção da escola com os alunos, O tempo de estudo no noturno que fazem com que eles possam agregar trabalho e estudo ao mesmo tempo, o fato de não sair daqui muito tarde, o acolhimento e incentivo que o corpo docente da escola, eles veem a gente ainda como exemplo, eles ficam felizes quando perguntamos por eles aos colegas, pergunta por que eles não compareceram, essa preocupação nos aproxima cada vez mais do aluno e eles se sentem mais acolhidos, nós percebemos que isso tem ajudado muito os alunos a permanecerem na escola”. (Profª P4, 14 de setembro de 2023).

Na sua intervenção, a professora sugere implicitamente uma perspectiva freiriana sobre o papel do educador. Ela reconhece que um gestor, um coordenador pedagógico, um professor transcendem a mera maestria de técnicas de ensino e o conhecimento especializado relacionado às disciplinas do currículo.

É pertinente mencionar o empoderamento feminino como fator de permanência na EJA, como declara a professora:

“Uma coisa que eu observo hoje como positivo é que no período inicial que eu comecei a trabalhar aqui na EJA muitas mulheres desistiam por causa dos maridos.

Eu tive várias alunas que eu tinha que dar o visto, porque era para mostrar em casa que estava vindo para a escola e hoje eu percebo que não tem mais isso, elas já não têm mais medo do marido e não desistem mais por causa do marido. Elas desistiam por vários fatores, por causa do alcoolismo, da agressão física”. (Profª P3, 14 de setembro de 2023).

Por fim, indagou-se: “Quais as mudanças curriculares ocorridas nos processos de transição e escolarização?”. Uma das mudanças diz respeito à criação do Tempo Juvenil para alocar os alunos mais jovens numa mesma sala.

“É melhor que seja um público específico, você sabe como vai trabalhar, do que ele misturado às vezes com esses senhores. Também já ouvi muito isso aqui: seria bom dividir, deixar uma sala com pessoas mais velhas, e esses meninos mais novos acabam atrapalhando quem quer estudar”. (Profª P5, 14 de setembro de 2023).

Outra professora declarou que

“Antigamente, quando não tinha tempo juvenil, eu ouvia muito se falar isso, então você pegar hoje uma pessoa que tem 50 anos e botar com um jovem, um adolescente que tem 17, são em realidades muito diferentes. Então acaba que o juvenil fica mais específico. Na verdade, somos nós mesmos que nos maltratamos, não é verdade? Porque se a gente tentasse adequar para a idade deles e trabalhar como a gente trabalha ou no regular ou no tempo formativo, talvez a gente conseguisse cooptar esses meninos. Apesar das realidades do ensino regular serem diferentes do noturno, poderíamos adaptar para o noturno olhando as suas especificidades”. (Profª P6, 14 de setembro de 2023).

Outros professores sinalizaram a mudança no processo avaliativo, pois muitos alunos saem da avaliação tradicional com nota para uma avaliação baseada em conceito. A esse respeito, um professor comentou que

“A turma da EJA/EM é composta pelos alunos que vieram do fundamental II, mas também por alunos que estão sem estudar há muito tempo. Por exemplo, nós só temos uma escola que tem EJA, que é o PEA. Esses alunos conhecem o significado sobre os conceitos porque o professor já trabalha desde o fundamental I, mas aqueles que estão afastados da escola há algum tempo, eles eram da época de notas, para eles é choque a questão da nota e do conceito e se a gente for parar para analisar todas as mudanças curriculares, são construídas por pessoas que na maioria das vezes nunca pisaram no chão da EJA. Percebe-se isso pelo currículo que temos hoje, que não corresponde com a realidade da EJA, com suas vivências em sala de aula, de fora dela. O currículo pensando na Educação de Jovens e Adultos é feito de acordo com o que eles acham que os jovens e adultos precisam”. (Profª P10, 14 de setembro de 2023).

Por fim, alguns professores perceberam a necessidade de conhecer melhor seus alunos

“Precisamos conhecê-los, compreender esse contexto, o que eu como professora posso fazer para ajudar na permanência desse aluno, porque não adianta ter matrículas, ter salas cheias, se esse aluno não permanece na escola. O abandono desses alunos vai dificultar a nossa vida profissional, porque não teremos carga horária suficiente, teremos sim professores excedentes, o que já acontece em algumas cidades do interior e da capital, mas também para o nosso aluno que não vai conseguir realizar o seu sonho, que é terminar o ensino médio ou fazer uma faculdade. Ninguém vem para a escola à noite porque não tem o que fazer, eles vêm para a escola porque tem um sonho em conseguir um bom trabalho, quer ter uma casa, quer ter um carro como todo mundo tem; eles vêm para a escola por um objetivo e nem sempre eles são compreendidos como deveriam”. (Profª P1, P5 e P4, 14 de setembro de 2023).

A fala desse educador chama a atenção para um fato que tem se tornado cada vez mais comum: a excedência de professores na Rede Estadual. Assim sendo, a maneira do professor não ficar excedente é ele ter aluno em sala. Sendo assim, a professora aponta a necessidade de acolher esse aluno da EJA, para que ele não desista de estudar.

Ademais, outro educador falou acerca de não subestimar as expectativas dos estudantes da EJA

“Eu não estou jogando responsabilidade para ninguém aqui. Nós, professores, temos feito o que podemos pelos nossos alunos, mas se precisar vamos fazer mais um pouco, vamos garantir a esse jovem realizar o seu desejo tão sonhado, que é terminar seus estudos, fazer uma faculdade quem sabe. Às vezes achamos que os alunos da EJA não pretendem fazer uma faculdade, mas estamos enganados, eles querem sim, talvez a falta de perspectiva, por acharem que não são capazes, porque não têm condições por causa da família, da própria vida que eles têm os impeçam de fazer uma faculdade, mas tenho certeza que todos gostariam de ir além”. (Profª P5, 14 de setembro de 2023).

Mais uma vez, a relevância do acolhimento é destacada pelo educador. É crucial que os professores motivem seus alunos a continuarem seus estudos, de forma que eles se reconheçam como capazes de progredir academicamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão emerge de um profundo anseio por compreender e revelar as realidades enfrentadas pelos jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos durante a transição do Ensino Fundamental da EJA para o Ensino Médio da EJA, aqui, no contexto específico do município de Gandu, Bahia. Nosso olhar incisivo buscou desvendar as múltiplas impressões dos sujeitos envolvidos (alunos, professores e coordenador), para a partir delas produzir uma análise sensível das complexidades que entrelaçam as vivências diárias desses sujeitos nesse processo de transição.

Ao longo dessa investigação, estivemos imersos na missão de visibilizar não apenas os desafios, mas também as inúmeras possibilidades que se apresentam nessa jornada educacional que é singular. Essa busca incessante pelo entendimento mais profundo das experiências vividas por esses jovens foi a essência de toda a pesquisa.

Ao imergir nas intrincadas vidas dos estudantes, um novo horizonte de interpretações e entendimentos se delineou no cenário escolar. As respostas dos alunos abriram caminhos para meu olhar investigativo, moldando-o gradualmente para observar, divulgar, apreciar, compreender e reconhecer as dificuldades enfrentadas durante o processo de transição.

Assim, os caminhos trilhados, tanto internos quanto externos, ao longo desta pesquisa me permitiram perceber que não cheguei aqui ao final desta jornada investigativa como a mesma pessoa que a iniciou. Os percursos e cenários explorados foram abertos, vivenciados, desvendados e interpretados, desencadeando mudanças e transformações, não apenas no meu mundo interior como investigadora, mas possivelmente na realidade investigada da escola. Sei que não respondi a todos os porquês, mesmo porque ser pesquisador é explorar muitos horizontes, mas também saber que há muito que conhecer.

Ao chegar a este estágio da investigação, percebo que não sou mais quem era no início. As sucessivas e intensas descobertas durante esta pesquisa redesenharam minhas compreensões sobre o objeto investigado. As transformações e impressões deixadas nessa jornada revelam o quanto este processo se tornou formativo para mim, academicamente, pessoalmente e profissionalmente.

Ao longo deste percurso investigativo, as transformações se desenharam gradualmente. Cada olhar, cada entrevista com os estudantes, cada oficina com os professores proporcionou reflexões e análises profundas da realidade escolar. Foi vivenciando intensamente essa jornada que uma parte do meu eu se moldou, e a pesquisadora que sou hoje se forjou, capaz de enxergar e compreender, muitas particularidades do processo de transição escolar do ensino fundamental da EJA para o ensino médio da EJA presentes na realidade investigada.

A longo dessa pesquisa, direcionamos nossa atenção para a escuta sensível, tanto dos estudantes quanto dos professores. No decorrer dessas conversas, abordamos os anseios e as dificuldades compartilhadas durante as entrevistas, especialmente em relação aos estudantes da EJA, que enfrentam uma série de desafios ao longo de sua jornada educacional. Desde jornadas exaustivas de trabalho até questões de saúde, como problemas de visão e audição, esses fatores impactam diretamente a permanência e o desempenho desses estudantes na escola.

O diálogo estabelecido proporcionou aos professores uma compreensão mais profunda da importância de valorizar e explorar as experiências individuais dos alunos, incentivando sua participação ativa, o compartilhamento de ideias e as discussões construtivas. Este processo não apenas fortalece a autoestima dos alunos, mas também facilita a aquisição e a construção de conhecimentos relevantes para suas vidas.

Essas mudanças, indubitavelmente cruciais, estão constantemente se reinventando para se adaptar aos desafios e às nuances dos espaços escolares. Essa adaptação é necessária devido à natureza transitória e multifacetada da constituição histórica, social e cultural do ambiente educacional. Essa dinâmica contínua molda o ambiente escolar em uma jornada de crescimento e aprendizado em constante evolução.

Nesse contexto, o percurso investigativo foi caracterizado por uma postura questionadora, mergulhando nas vidas cotidianas dos participantes e no ambiente da pesquisa. Essa imersão visou compreender os contextos estudantis acerca do processo de transição, almejando construir conhecimentos significativos sobre o fenômeno em estudo. Os olhares mais atentos e sensíveis lançados sobre o cenário e os indivíduos investigados possibilitaram uma reinterpretação das realidades apresentadas, resultando na reconstrução e na reafirmação de conceitos, entendimentos e significados atribuídos ao objeto de estudo ao longo de toda a pesquisa.

Portanto, para descrever parte deste caminhar, foi imprescindível realizar uma caracterização detalhada dos sujeitos envolvidos, incluindo tanto os estudantes quanto os professores. É importante reconhecer que nem todos os passos são facilmente mensuráveis, pois alguns podem estar intrinsecamente relacionados ao domínio do subconsciente. Nesse contexto, retorno ao ponto inicial desta investigação para destacar os quatro capítulos que interagiram entre si, conferindo sustentação, sentido e significado a esta investigação. Esses capítulos desempenharam um papel crucial ao explorar e revelar o objeto de pesquisa, que emergiu a partir de um desejo inicialmente proposto.

No primeiro capítulo, realizamos uma análise introdutória abrangente, que estabelece o contexto para o desenvolvimento deste trabalho. Exploramos a caracterização da EJA e seu público-alvo, ressaltando sua notável diversidade e heterogeneidade, evidenciada pela ampla gama de interesses, trajetórias de vida e posicionamentos sociais entre os alunos. Além disso, investigamos o fenômeno da juvenilização na EJA, que se manifesta pelo aumento expressivo de adolescentes e jovens nas turmas, trazendo consigo desafios e oportunidades curriculares inéditos.

No âmbito legislativo e institucional, abordamos as legislações relevantes para a EJA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem as diretrizes e critérios para a matrícula e operação da EJA.

Também discutimos os desafios enfrentados pelos jovens na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio na EJA, considerando uma variedade de aspectos pedagógicos, organizacionais e socioeconômicos que influenciam esse processo.

Os objetivos gerais e específicos desta pesquisa são claramente delineados, enfocando a análise do processo de transição dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental para o Médio, com especial atenção aos desafios e oportunidades encontrados.

No que se refere à metodologia da pesquisa, detalhamos a abordagem qualitativa colaborativa adotada, destacando técnicas, como entrevistas e oficinas formativas/investigativas, bem como os sujeitos e o contexto da pesquisa.

Finalmente, apresentamos os três capítulos que compõem a dissertação, os quais tratam do processo de transição escolar na EJA, da metodologia da pesquisa e da discussão dos resultados sobre os desafios e as possibilidades enfrentados pelos estudantes durante essa transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa estrutura visa a oferecer uma análise abrangente e aprofundada do tema, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos.

O delineamento do segundo capítulo desta dissertação concentra-se na abordagem do processo de transição escolar dos estudantes da EJA, especificamente da passagem do EF/ EJA para o EM/EJA. Este capítulo propôs compreender o fenômeno complexo denominado juvenilização, explorando conceitos e visões sobre essa questão tão presente na EJA, que tem recebido cada vez mais adolescentes e jovens nas turmas. No contexto do capítulo, foi realizada uma abordagem interdisciplinar, que incorpora conhecimentos de diversas áreas, como Psicologia, Sociologia e Pedagogia. Essa abordagem possibilita uma análise mais abrangente das múltiplas transformações que acontecem nas esferas sociais, econômicas, tecnológicas e políticas, e de como essas transformações impactam o processo educacional de jovens e adultos.

Também discutimos diversas teorias fundamentais na educação de adultos, como as de Lev Vygotsky, e a teoria crítica do currículo, que fornecem subsídios teóricos importantes para orientar práticas educacionais eficazes na EJA. Essas teorias enfatizam a importância da interação social na aprendizagem e buscam uma educação emancipatória e crítica, respeitando as especificidades e necessidades dos estudantes adultos.

Abordamos ainda o impacto das desigualdades socioeconômicas na jornada educacional dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando sua influência direta no desempenho acadêmico e nas oportunidades de aprendizado

Ressaltamos também a necessidade de uma abordagem holística e inclusiva na Educação de Jovens e Adultos, que vá além do ensino formal e aborde as complexidades sociais e individuais dos sujeitos envolvidos, visando promover a verdadeira inclusão e transformação social.

Ainda no capítulo, realizamos uma análise sucinta dos desafios contemporâneos enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro, destacando a importância de políticas públicas eficazes e de investimentos adequados para garantir o acesso à educação em todas as faixas etárias. Essa abordagem retrospectiva salienta a urgência de um comprometimento contínuo, com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, capaz de atender às exigências de uma sociedade em constante transformação e de fomentar a igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos, independentemente da fase de vida em que se encontrem.

As reflexões proporcionadas pelas obras e estudos consultados para a construção deste capítulo permitiram uma revisão interna dos meus próprios processos identitários e um desmantelamento das representações sociais que anteriormente influenciavam minha visão das transições no ambiente escolar. Os posicionamentos assumidos pelos autores consultados e os dados empíricos coletados ofereceram um olhar renovado, repleto de nuances e compreensões mais abrangentes sobre as complexidades desses momentos de transição na vida dos estudantes da EJA.

No terceiro capítulo, foi delineada a jornada metodológica, descrevendo os passos e procedimentos adotados na pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa e colaborativa. A pesquisa é uma jornada dinâmica, caracterizada por fluxos contínuos e não lineares, sujeita a revisões constantes. O planejamento e a implementação de técnicas e ferramentas, assim como a condução de entrevistas e oficinas de investigação, moldam o percurso metodológico, o qual é constantemente revisado e ajustado ao longo do processo.

Assim, uma nova fase em minha jornada como pesquisadora se iniciou, marcada por um momento singular, quando fui direcionada a uma instituição até então pouco explorada por mim. No entanto meu contato frequente com a coordenadora revelou-se fundamental para uma compreensão mais aprofundada do contexto como pesquisadora. Ali, a interação com colegas

da rede revelou uma realidade distinta, repleta de experiências diversas. Isso me levou a repensar os modelos das oficinas e os diálogos estabelecidos com os alunos.

Na incessante busca por teorias que pudessem dialogar com as vivências singulares, empreendemos uma análise meticulosa das etapas metodológicas adotadas para atingir os objetivos delineados na dissertação. Este processo metodológico teve início com uma contextualização histórica, enfatizando a evolução da investigação humana acerca dos fenômenos, desde os mitos e lendas das sociedades primitivas até a abordagem científica contemporânea.

No enfoque metodológico adotado, a pesquisa assume um caráter colaborativo, envolvendo tanto o planejamento quanto a implementação de ações para promover novos processos de aprendizagem. Isso implica uma interação entre pesquisadores e professores, visando à construção conjunta de conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Para alcançar os objetivos propostos, são utilizadas técnicas como entrevistas e oficinas formativas/investigativas. As entrevistas semiestruturadas são aplicadas aos alunos do Ensino Médio da EJA, permitindo acessar informações subjetivas sobre a transição escolar. Já as oficinas são realizadas com professores, com o intuito de fortalecer o processo formativo e promover a reflexão sobre a prática docente. Ambas as técnicas têm como objetivo construir uma proposta de intervenção para apoiar a transição escolar na EJA.

Os participantes desta pesquisa consistem nos alunos matriculados na Rede Estadual de Educação em Gandu – BA, que se encontram em um estágio de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio na modalidade da EJA, juntamente com os membros da comunidade escolar associados a esse processo. No decorrer deste capítulo, também é detalhada a estruturação e interpretação das informações coletadas. São delineadas as características específicas do município de Gandu, da escola estadual que serve como *lócus* desta pesquisa e, de maneira mais abrangente, são apresentadas algumas informações relevantes sobre os estudantes da EJA, essenciais para fundamentar a compreensão dos participantes desta investigação. Por fim, busco delinear o perfil dos estudantes envolvidos neste estudo, destacando os critérios de seleção adotados.

Vivenciar tudo isso desperta a reflexão de que ser pesquisadora é dedicar-se às páginas e aos conceitos, noites a fio, sem repouso. Foi necessário retornar inúmeras vezes às teorias, montar os guias de entrevistas e moldar as metodologias das oficinas, ancorando-as em autores que validassem esse modelo flexível.

Por fim, no quarto e último capítulo da pesquisa, naveguei nos mares dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Gandu-BA, contemplando com olhos atentos o percurso deles do ensino fundamental/EJA ao ensino médio da EJA. Fui guiada pelas luzes reveladas nas conversas com os estudantes e pelas vivências compartilhadas nos encontros com os professores, acrescentando saberes nos diálogos e experiências.

O referido capítulo desta pesquisa aborda os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA durante a transição do Ensino Fundamental (EF) para o Ensino Médio (EM) da EJA. Um desses desafios significativos é a distorção idade/série, caracterizada pela discrepância entre a idade cronológica e a série escolar correspondente. Essa discrepância pode acarretar dificuldades adicionais na adaptação ao currículo mais complexo e exigente do Ensino Médio, demandando um nível de preparo acadêmico muitas vezes distante da experiência educacional anterior desses estudantes.

Além disso, a necessidade de adaptação a um novo ambiente escolar pode representar um desafio significativo, especialmente para aqueles que estiveram afastados da escola por um período prolongado, enfrentando dificuldades de reintegração ao contexto educacional. Associadas a esses desafios estão as pressões sociais e emocionais durante a transição do EF para o EM da EJA, incluindo expectativas familiares e sociais relacionadas ao sucesso acadêmico, bem como o desafio de superar estigmas associados à retomada dos estudos em idade adulta.

Apesar dos obstáculos mencionados, é relevante destacar que a transição do EF para o EM na EJA também oferece diversas oportunidades aos estudantes. Por meio dessa transição, os alunos têm a chance de retomar seus estudos e buscar novos objetivos acadêmicos, ampliando seus horizontes educacionais e desenvolvendo competências pessoais e profissionais. A conclusão do Ensino Médio na EJA pode preparar esses estudantes para futuras oportunidades, como ingresso no ensino superior ou obtenção de certificações profissionais, impulsionando suas perspectivas de inserção no mundo de trabalho e de ascensão social.

No contexto específico da cidade de Gandu, Bahia, foi identificada uma lacuna significativa em relação ao suporte durante a transição escolar na EJA. Apesar dos esforços empreendidos pelos gestores escolares e pelos professores para oferecer apoio, a ausência de projetos e materiais didáticos adequados se destaca como um desafio para os estudantes. Essa deficiência compromete a habilidade dos alunos em adaptar-se aos desafios acadêmicos e sociais associados à progressão para o Ensino Médio. Nesse sentido, torna-se imprescindível o investimento em recursos educacionais específicos, visando não apenas oferecer preparação

acadêmica, mas também facilitar a integração dos alunos de forma harmoniosa na comunidade escolar. Destaca-se, portanto, a urgência na formulação de políticas educacionais que abordem essa lacuna identificada, com o propósito de garantir que todos os estudantes da EJA em Gandu tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial, tanto educacional quanto pessoal.

No âmbito metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem que buscou compreender e analisar as representações sociais dos estudantes, professores e coordenadores da EJA sobre a transição do EF para o EM. Foram utilizadas técnicas, como questionários Google Forms para pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas com os estudantes e Oficinas Formativas-Investigativas (OFI) com os professores e coordenadores da escola.

Na análise das entrevistas e questionários com os estudantes apresentadas a seguir são frutos do diálogo entre teoria e empiria e foram selecionadas no movimento da análise das informações coletadas no movimento de análise entre informações teóricas. Esses agrupamentos incluem desafios na transição escolar, as práticas pedagógicas, a persistência e o abandono escolar

Na categoria da transição escolar, especialmente na EJA, é um momento crucial que demanda estratégias eficazes de acolhimento, adaptação, planejamento coletivo e avaliação. Durante esse processo, os estudantes enfrentam não apenas mudanças no ambiente físico da escola, mas também desafios socioemocionais e novas dinâmicas de aprendizado.

O acolhimento é fundamental nesse processo, pois cria um ambiente propício ao aprendizado, contribuindo para o bem-estar dos alunos e sua integração na comunidade escolar. Estratégias como programas de acolhimento demonstram resultados positivos, promovendo a permanência dos alunos na instituição.

A compreensão das dificuldades específicas dos alunos, como as relatadas na disciplina de Matemática, evidencia a importância de uma avaliação inicial para personalizar o ensino, abordando questões cognitivas de forma mais eficaz e preenchendo lacunas no aprendizado.

A abordagem do acolhimento como princípio educativo é crucial para reduzir as dificuldades dos estudantes na EJA, promovendo motivação e incentivando a busca pelo conhecimento. Além disso, é essencial reconhecer o valor dos conhecimentos prévios dos alunos e desenvolver métodos eficazes de comunicação com um público diversificado.

O trabalho colaborativo entre gestores, professores e coordenadores, aliado à avaliação formativa, oferece suporte na compreensão das necessidades individuais dos alunos recém-chegados à escola, promovendo uma transição mais suave e produtiva.

A EJA não deve ser percebida apenas como um espaço para obtenção de certificados, mas sim como uma oportunidade de empoderamento e resgate da dignidade e dos direitos dos grupos marginalizados. Redefinir essa percepção é fundamental para promover uma educação de qualidade que empodere os alunos e contribua para a justiça social e a inclusão.

Enfrentar os desafios da transição na EJA requer uma abordagem sensível e eficaz, reconhecendo-a como uma via legítima de aprendizado que promove a inclusão educacional e social, e não apenas como uma alternativa para quem não seguiu o percurso educacional convencional.

Na categoria das metodologias, a EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional e no acesso contínuo à aprendizagem ao longo da vida. No entanto, enfrenta desafios complexos, especialmente no que se refere às metodologias de ensino adotadas nesse contexto específico.

Ao discutir as metodologias de ensino-aprendizagem na EJA, é necessário refletir sobre a adaptação das abordagens pedagógicas para impulsionar a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é importante considerar a visão dos alunos sobre as metodologias utilizadas pelos docentes.

As respostas dos estudantes revelam predominantemente um modelo pedagógico baseado em exposições orais e atividades no quadro, que muitas vezes não se mostram significativas para a construção do conhecimento. Essa desconexão entre os tópicos abordados e a realidade dos estudantes destaca a necessidade de estratégias docentes que considerem as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos da EJA.

A inovação nas metodologias de ensino é vital para uma educação de qualidade, devendo considerar não apenas o conteúdo, mas também a realidade e os interesses dos alunos. As metodologias de ensino têm um papel orientador no contexto pedagógico, facilitando a transmissão do conhecimento entre professor e aluno.

As visões dos estudantes enfatizam a importância de compreender suas percepções sobre as estratégias de ensino, contribuindo para o aprimoramento pedagógico e para uma educação mais inclusiva e dinâmica, alinhada às necessidades dos jovens e adultos que buscam a continuidade dos estudos.

Contrariando algumas visões anteriores, há alunos que apreciam a metodologia escolar e avaliam positivamente o processo de aprendizado. Isso demonstra que a variedade de metodologias de ensino estimula a motivação dos alunos, promovendo sua permanência na escola.

Os recursos didáticos utilizados pelos professores representam ferramentas facilitadoras que contribuem significativamente para o aprendizado dos alunos e merecem ser explorados de maneira mais ampla.

A postura pedagógica dos professores, que evitam sobrecarregar os alunos com tarefas extras devido aos compromissos que estes têm fora da escola, ressalta o papel da instituição educacional como um ambiente que considera a realidade e as necessidades dos estudantes.

É essencial que as metodologias de ensino preparem os alunos para avançar nos estudos ou ingressar no mundo do trabalho, aplicando situações reais para elucidar os conhecimentos, tornando-os aplicáveis em suas vidas profissionais.

A escola deve oferecer um ambiente educativo, acolhedor e participativo, desenvolvendo metodologias educacionais adequadas, que considerem as histórias, hábitos e experiências diárias dos estudantes.

A análise da realidade de vida dos estudantes sugere que a conclusão do ensino médio se torna um desafio árduo e complexo, devido às suas jornadas diárias de trabalho e responsabilidades familiares. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial na aquisição de conhecimento e na ascensão social dos alunos, devendo ir além das disciplinas para auxiliá-los em seu crescimento profissional e na superação de suas condições atuais.

Na categoria das barreiras enfrentadas à persistência, a transição para o Ensino Médio na EJA representa um marco importante na trajetória educacional dos alunos, repleto de desafios que podem afetar diretamente sua persistência e continuidade nos estudos. Durante essa migração, os estudantes da EJA enfrentam diversas questões pessoais e situacionais que podem influenciar sua decisão de prosseguir com os estudos. Essas barreiras podem ser classificadas em disposicionais, institucionais e situacionais, cada uma desempenhando um papel crucial na compreensão dos obstáculos enfrentados pelos alunos.

As barreiras disposicionais estão relacionadas às atitudes e percepções individuais dos alunos em relação à aprendizagem e ao currículo. Muitos alunos da EJA demonstram uma postura negativa em relação aos estudos, muitas vezes devido a experiências passadas de fracasso escolar ou à falta de confiança em suas habilidades acadêmicas. Essa disposição negativa pode minar significativamente sua motivação para continuar os estudos e comprometer sua persistência na EJA, como ilustrado pelo caso da aluna Berenice, que enfrentou dificuldades para conciliar os estudos com as responsabilidades familiares.

Por sua vez, as barreiras institucionais estão ligadas aos aspectos organizacionais e estruturais das instituições de ensino da EJA. Isso inclui questões como horários de aula

inadequados, falta de flexibilidade nos currículos e procedimentos burocráticos complexos. Esses obstáculos institucionais podem criar dificuldades adicionais para os alunos, como demonstrado pela experiência do aluno André, que enfrentou dificuldades para frequentar as aulas devido ao horário conflitante com seu trabalho.

As barreiras situacionais estão relacionadas às dinâmicas sociais mais amplas que afetam a vida dos alunos fora da sala de aula. Isso abrange questões como desigualdades socioeconômicas, exclusão social e pressões familiares. Muitos alunos da EJA enfrentam desafios significativos, como a necessidade de cuidar dos filhos, trabalhar em tempo integral ou lidar com condições socioeconômicas desfavoráveis, como exemplificado pelas experiências dos alunos Marcos e Lorena.

Para superar essas barreiras e promover a persistência dos alunos na EJA, é essencial adotar abordagens pedagógicas e estratégias de apoio que levem em consideração esses desafios. Isso inclui a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, a oferta de horários de aula mais acessíveis, a criação de programas de apoio socioemocional e o estabelecimento de parcerias com organizações comunitárias para fornecer suporte adicional aos alunos. Além disso, é fundamental envolver os próprios alunos no processo de tomada de decisão e garantir que suas necessidades e preocupações sejam ouvidas e atendidas. Somente por meio de uma abordagem ampla e sensível às questões enfrentadas pelos alunos da EJA será possível promover uma maior persistência e sucesso educacional nesse contexto específico.

Por fim, a categoria do abandono escolar na EJA é um fenômeno complexo, influenciado por uma série de fatores interligados. Nesta análise, busca-se investigar os elementos determinantes dessa realidade educacional, visando compreender as razões que levam os estudantes a interromperem seus estudos na EJA, o que é crucial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

De acordo com Arroyo (1997), um dos motivos frequentes para a evasão escolar entre os alunos são os desafios pessoais e familiares, como a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Essa situação muitas vezes os coloca diante da difícil escolha entre trabalho e educação, optando, na maioria das vezes, pelo trabalho. Mesmo com o apoio familiar, aqueles que não possuem renda frequentemente abandonam os estudos em busca de oportunidades mais promissoras.

As narrativas dos estudantes evidenciam que a estrutura familiar impõe responsabilidades extras, como a administração do lar e os cuidados com os filhos. Em alguns casos, as pessoas redefinem suas prioridades, colocando a educação em segundo plano, diante

das necessidades imediatas da família. Além disso, a falta de apoio do cônjuge para a continuidade dos estudos pode influenciar na decisão de abandonar a escola.

Outro aspecto destacado pelos alunos é a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. Muitos desses alunos já estão ativos no mundo de trabalho, enfrentando jornadas exaustivas e responsabilidades profissionais. A necessidade urgente de sustentar a si mesmos ou suas famílias frequentemente se torna prioridade, dificultando a dedicação aos estudos. Essas narrativas refletem os achados de pesquisas anteriores, que ressaltam que as desigualdades sociais impactam mais significativamente os jovens de baixa renda.

É evidente que questões sociais, econômicas e de gênero desempenham um papel fundamental. Principalmente as mulheres, a maioria delas mães solteiras, apontam a dificuldade de prosseguir em seus estudos devido à falta de suporte para cuidar de seus filhos pequenos.

Refletir sobre essas questões nos faz compreender que existem várias razões de natureza sociocultural, especialmente de cunho econômico, que contribuem para a evasão escolar na EJA. Esses desafios extrapolam os limites da sala de aula e transcendem os muros da escola, tornando essencial enfatizar a integração dos alunos na vida escolar e utilizar de maneira eficaz a riqueza de experiências que eles trazem para a sala de aula.

Após analisar as informações obtidas nas entrevistas com os estudantes, ficou claro que a transição escolar revela desafios profundos e clama por estratégias calorosas. Vai além da preocupação com espaços físicos, necessitando de integração em novos horizontes educativos. Acolhimento, adaptação e educação suplementar erguem-se como pilares que entrelaçam esse momento transitório.

Esses relatos trazem à tona reflexões importantes sobre os desafios enfrentados pelos alunos da EJA, que frequentemente lidam com batalhas pela sobrevivência e restrições financeiras. Para muitos, a escola representa um refúgio que não apenas supre suas necessidades básicas, mas também fortalece sua autoestima e proporciona um ambiente acolhedor. Isso destaca a necessidade de considerar as particularidades desse público ao planejar estratégias de acolhimento e ensino, visando uma educação mais inclusiva e efetiva.

O estudo revelou que a transição do EF para o EM da EJA é um fenômeno complexo que requer uma leitura integradora de fatores institucionais, disposicionais e sociais. Em se tratando de questões institucionais, a pesquisa sinaliza a necessidade de estratégias de acompanhamento e orientação mais próximas dos alunos para apoiá-los no seu processo de transição. Apesar de a escola contar com um coordenador pedagógico, cuja carga de trabalho é considerável, é fundamental a presença de um profissional capaz de oferecer um suporte mais

individualizado, auxiliando os estudantes a encontrarem o caminho mais adequado para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

No que diz respeito às percepções dos professores sobre o processo de persistência, emergiram reflexões significativas e duas oficinas floresceram, tecendo reflexões sobre muitas questões que atravessam a prática, no que diz respeito à transição na jornada da EJA, do fundamental ao médio. Na primeira oficina formativa/investigativa, ecos de vozes docentes soaram comprometimento e inquietude, buscando desvelar os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA. Desenhos de diálogos foram traçados, viagens simuladas num trem imaginário, paradas temáticas revelando os segredos cruciais da transição, todas essas metodologias foram utilizadas, a fim de proporcionar a escuta das narrativas docentes.

Esses espaços foram significativos, porque os profissionais responderam questões sobre as dificuldades docentes nas turmas que chegam, bem como as especificidades, influências e alterações no caminho curricular. Neste segmento, exploramos a visão dos professores da escola objeto desta dissertação em relação à EJA. As entrevistas semiestruturadas permitiram que os professores se expandissem além das perguntas propostas, gerando discussões que enriqueceram a pesquisa.

Por conseguinte, a discussão evoluiu para a necessidade de formação específica para os professores da EJA. A maioria dos entrevistados revelou desconhecimento do documento orientador da Bahia para a EJA, destacando uma lacuna na preparação dos docentes para essa modalidade de ensino.

Os professores mais antigos na EJA destacaram mudanças significativas no perfil dos alunos ao longo dos anos. Enquanto antes predominavam pessoas de idade avançada, com propósitos diversos, como alfabetização e socialização, atualmente há uma presença crescente de alunos mais jovens, muitos provenientes do ensino regular diurno. Esta transição reflete uma mudança nos propósitos dos alunos, com uma maior ênfase na busca por emprego e na ocupação do tempo livre.

Em relação às especificidades dos alunos da EJA, os professores apontaram para a predominância de trabalhos na construção civil, que demandam esforço físico e podem impactar o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, destacaram a disparidade de idades dentro das turmas, observando que os alunos mais velhos tendem a ser mais comprometidos, enquanto os mais jovens podem apresentar maior dispersão.

A necessidade de adaptação curricular para atender às demandas dos alunos da EJA foi ressaltada pelos professores, especialmente diante da complexidade dos conteúdos do ensino

médio e do aumento no número de disciplinas. A falta de recursos tecnológicos adequados também foi mencionada como um desafio, limitando a diversificação das aulas e o acesso a materiais complementares.

Quanto aos fatores que influenciam a presença dos alunos na EJA, questões socioeconômicas, familiares e psicológicas foram identificadas como determinantes. A violência foi destacada como um fator negativo, enquanto a qualidade da merenda escolar e os incentivos governamentais foram apontados como aspectos positivos que contribuem para a permanência dos alunos.

Os desafios e possibilidades para o trabalho com o ensino médio na EJA foram discutidos, com ênfase na necessidade de formação continuada e na disponibilidade de materiais didáticos adequados. Os professores expressaram preocupação com a falta de apoio institucional e destacaram a importância de conhecer melhor seus alunos para oferecer um suporte mais eficaz.

As reflexões dos professores da EJA destacam a complexidade e a diversidade dessa modalidade de ensino, ressaltando a importância de um acompanhamento individualizado e sensível às realidades dos alunos adultos em busca da educação continuada.

A segunda oficina formativa/investigativa foi realizada como continuação das reflexões feitas na primeira oficina, na qual colaborativamente debatemos e sistematizamos ideias. Participando ativamente desse momento de formação e investigação, emergiu um instrumento singular. A oficina não se limitou a uma transmissão vertical de conhecimento, mas sim representou uma oportunidade para escutar e construir, coletivamente, estratégias de apoio que assegurem ao estudante sua continuidade e sucesso ao longo do percurso educacional, sempre com ênfase no cuidado e na aprendizagem. Todo esse cenário motivou a proposição de um projeto de intervenção, que aborda questões relacionadas ao acolhimento, à avaliação diagnóstica e às intervenções necessárias para promover o sucesso acadêmico dos alunos, o qual está em anexo nesse trabalho.

A elaboração do projeto foi uma colaboração conjunta, em que os professores desempenharam um papel fundamental ao apontarem os caminhos para a construção de uma intervenção eficaz nesse cenário educacional. As propostas delineadas e compartilhadas foram concebidas sob a perspectiva da integração, do envolvimento e da assistência contínua aos estudantes ao longo do ano letivo, com especial ênfase no suporte pedagógico, levando em consideração as frequentes dificuldades de adaptação curricular enfrentadas por muitos deles.

Além disso, foram delineadas outras estratégias, como a formação contínua dos educadores, a avaliação constante do processo educativo e o acompanhamento pedagógico individualizado. Essas medidas visam proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas dos alunos da EJA.

Após intensas discussões, tanto nos bastidores do projeto quanto nas vivências pessoais dos envolvidos, as aspirações dos estudantes e as ideias dos professores se entrelaçaram de forma harmoniosa na construção do projeto de intervenção. O resultado foi a colheita de um projeto de intervenção concebido coletivamente, ecoando promessas de sucesso e abrindo caminhos de aprendizado para os atores e atrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais muitas vezes abandonam o percurso educacional por não se sentirem plenamente acolhidos em suas dimensões pessoais, familiares, profissionais e, sobretudo, acadêmicas.

Todas as experiências vividas na produção da pesquisa atravessaram minha trajetória investigativa como professora e coordenadora pedagógica. Pensar sobre o processo de transição e compreender o quanto ele é importante na luta contra um dos maiores problemas da EJA, que é o abandono, é essencial para todos os profissionais que atuam nessa modalidade. Nesse percurso desvelado, mergulhei em um desafio profundo, tecido com os fios da minha própria vivência profissional. Por isso entendo que esse processo formativo revela novas perspectivas, solidificando meu papel no universo pessoal, acadêmico e profissional.

Nessa vivência, a maneira como visualizo a EJA passa a ter um novo horizonte, assim como as questões formativas, o currículo, o processo de transição e o próprio espaço educacional. Essa nova visão carrega consigo implicações profundas para a formação docente, promovendo mudanças em todos que direta ou indiretamente perpassam pela minha trajetória.

Essa mudança aponta para uma prática mais significativa, perspicaz e conectada, tecendo um discurso alicerçado e consciente. A pesquisa ganha voz como impulso, nutrindo as relações escolares (com alunos, professores e gestores), semeando um solo propício para um ambiente formativo que abraça a diversidade, contribuindo, assim, para o florescer da experiência educacional/profissional.

5. REFERÊNCIAS:

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO Pedro Paulo Martoni (org). **Retratos da Juventude Brasileira**. Análise de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 37-72.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. [disponível no site: <http://www.inafop.pt/revista>]
- ANDRADE, E. R. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo outsiders. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.
- ANDRADE, S. dos S. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 256 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ARROYO, M. G. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo, Loyola, 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- _____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. Formar educadores e educadoras e jovens e adultos. In: SOARES, Leoncio (org). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006
- _____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-10, ago. 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- _____. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, n. 39, v.145, Oct-Dec, 2018.

BAHIA. **Regimento interno da consulta pública para o Referencial Curricular da Educação Básica no município de Ibiassucê na Bahia.** Disponível em: <http://ibiassuce.ba.gov.br/arquivos/Regimento%20Interno%20CONSULTA%20P%C3%9ABLICA%20CURR%C3%8DCULO%20DE%20IBIASSUC%C3%8A.pdf>>.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

_____, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BLACK, P.; WILLIAM, D. (1998). **Assessment and Classroom Learning.** Assessment in Education, v. 5, n. 1, pp. 07-74.

BORBA, S. **Resenha** do livro de SPOSITO Marília Pontes (org.). Juventude e escolarização (1980- 1998). Brasília: INEP/MEC, 2002. In. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set/out/Nov/dez,2003.

BRASIL, M. da E. LEI de n ° 9394/96, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

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

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, e dá outras providências. (2004a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf .

_____. **Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos estados, municípios e distrito federal**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 (2021a) – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)** apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. (2000). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

_____. Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 07 de dezembro de 2004 - Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. (2004b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** (2014). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (2021b) - Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos** nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar. Brasília, DF, 2 dez. 2020a. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2020.

BROWN, J; ISAACS, D. **The World Café: Awakening Collective Intelligence and Committed Action**. In M. Torvey Collective Intelligence: Creating a Prosperous World at Peace. Earth Intelligence Networks, Virginia, 2008.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/6F8TQQbf5N3ZsDPGzJJXj9p/?lang=pt&format=pdf> .
CALHAU, L. B. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão**. 2ªed. -Niterói, RJ: Impetus, 2010.

CARRANO, P. C. R. Juventude e participação social no Brasil: evidências de um diálogo nacional com jovens de regiões metropolitanas.2007. **Anais** do XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

_____. **O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta**. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L.M. (Orgs.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, v., p. 34-49.

CENPEC. **Resultados de permanência escolar em diferentes contextos**. Disponível em: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/permanencia-escolar.php>

CONCEIÇÃO, L. C. da. **“Me jogaram aqui porque fiz 15 anos”**: biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) Programa

de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Chamado à ação e à responsabilização. **Balanço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos**. 208 Bangcoc, Tailândia. 8 a 11 de setembro de 2003. Tradução de Anne Marie Spyer.

COUTINHO, A. A. **Gandu**: alguns aspectos de sua emancipação política e de seu desenvolvimento. Ilhéus: UESC, 2001(monografia).

DAZA,P.L.; LLANES,O. J.; FIGUERA,G. P. Exploring the persistence of adults on secondary education courses: occupational status, satisfaction and self-efficacy as key factors. **Journal of New Approaches in Educational Research**.2024. 13:6<https://doi.org/10.1007/s44322-023-00005-2>

DAYRELL, J.T A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L., GIONANETTI, M. A. e GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a, p. 53-67.

_____. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes: **Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

_____.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, **Shirley educativas**. In: JOVENS de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via Comunicação, 2011b.

_____. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIONANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a, p. 53-67.

_____. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L., GIONANETTI, M. A. e COSTA, G. dos S.; Didática e formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria (orgs). **Didática e Formação de Professores**; Perspectivas e Inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, 133-161.

_____.; NOGUEIRA, P. H. de Q. ; MIRANDA, **Shirley educativas**. In: JOVENS de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via Comunicação, 2011b.

DOS SANTOS COSTA, G. Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades. Tese doutoral. Departamento de Didática e Organização Educativa: Universidade de Barcelona, Barcelona. 2009. Disponível em: <http://tdx.cat/handle/10803/1374>. 2009.

_____. Didática e formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, M. e RAJADELL, N. (orgs). **Didática e Formação de Professores**; Perspectivas e Inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, 133-161.

_____. Inovações curriculares no cenário atual. IN DOS SANTOS COSTA, G. RAMIREZ, N. L.; DANTAS, T.R. (org). **Inovação e educação: formação docente e experiências criativas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 159-174.

Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

ERIKSON, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise* Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

FREIRE, P. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009

_____. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 46, jan/abr., 2011

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 46, jan/abr., 2011

FULLAN, M. (1993). *Change F.: Probing the Depths of Educational Reform*. London: FALMER Press.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009.

GANDU. **Documento Referencial Curricular**. 2020. Disponível em:<https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=download_inativos&query=3672&c=269>.

GIL, C. Z. de V. **Jovens e juventudes: consensos e desafios**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, Mai./Jun.1995, p.20-29.

GOMES, S. **Conquista: Solução Educacional: 1. ano. 4 v.** CURITIBA: Positivo, 2018.

GROPPO, L. A. **Juventude**. Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUERRA, D. M. de J. Ciências e educação popular comunitária: outros saberes, apropriações outras. Salvador: EDUFBA, 2012.

HADDAD, S.; DIPIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, nº 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020-2021** – segundo trimestre; Pnad (1997, 2007).

IBIAPIANA, I. M. L. de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

_____. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

INEP. **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021>

_____. **Inep divulga dados do Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>

LARA, Pedro José de. **Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas e evasão no município de Cárceres – MT**. (Dissertação). Presidente Prudente: 2011.

LARANJEIRA, D. H. P; IRIART, M. F. S; RODRIGUES, M. S. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, 41(1), 117–133, 2016.

LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. da E.; SILVA, L. C. da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan. 2021

LIMA, M. de F. M. de. Transição para o ensino médio: relação entre política de correção de fluxo e trajetórias escolares. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA**. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_1103.pdf>

LIMA, M. de F. M. de; CARVALHO, C. P. de. Transição para o Ensino Médio: Gestão de Política de Correção de Fluxo e Trajetórias Escolares. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 29, No 51, 2021.

MACEDO, N. S. de. **A Formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos** (dissertação). Universidade do Estado Da Bahia – UNEB. Salvador. 2017.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Revista de Educação Popular*, v. 19, n. 2, p. 25-42, 1 set. 2020.

MARTURANO, E. M. **A criança, a família, a escola e a transição para o ensino fundamental**. 2015. Disponível em: <
<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/2264>>.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality*. Nova York: Harper e Row, 1954

MELLOWS, D. dos SANTOS. COSTA., G.; PATRÍCIA L. Educação de jovens e adultos, Currículo e formação. Apresentação do dossiê da MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MESQUITA, Elza; MACHADO, Joaquim. Formação e flexibilidade dos formandos na prática supervisionada. In: Elza MESQUITA; Maria do Céu ROLDÃO; Joaquim MACHADO (orgs.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019, p. 41-72.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Minayo M.C.S. **La artesanía de la investigación cualitativa**. Buenos Aires: Lugar Editorial; 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MINAYO, C. A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018, p.139-153.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

OLIVEIRA, M. K. 1999. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. N. 12, p. 59-73.

OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; DOS SANTOS COSTA, G. A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 48-77, 2020.

DOI: 10.22481/praxisedu. v16i42.7336. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7336>.

OLIVEIRA, M.da C.V.B . Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição da Feira-BA. 2016. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed – São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. **Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

_____. Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. i Mestre em Ed

PONCZEK, V. A. P. S.; Rodrigo S. Restrição ao Crédito Educacional e Investimentos em Capital Humano no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas - SP.

RESENDE, M. L. M. *Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos - RIEJA. no prelo. 2020.

Ribeiro, M. A. (2012). *Uma abordagem psicossocial da carreira com base no construcionismo social* (Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROCHA, G. O. R. da; ABREU, E. A. de. O uso da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de geografia. **Ciência Geográfica** - Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (1): Janeiro/Dezembro, 2020, p.69-81.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, TEODORA R. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” na educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SALES, S. C. F.; COSTA, G. A. C.; OLIVEIRA, J. P. A trajetória da EJA no Estado da Bahia: Da Suplência à Aceleração. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 115-128, 20/05/2022.

SANCEVERINO, A. R.; LÓDI, E. D.; LAFFIN, M. H. L. F.. As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultas: o fenômeno juvenilização. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 21-47, out./dez. 2020.

SANDES, A. dos S. D.; SILVA, M. S. da. **Roteiro de oficina formativa para a organização das diretrizes de projetos integradores em cursos técnicos de Ensino Médio Integrado**. Aracaju: 2021.

SANT'ANNA, E. G. **Da transição à permanência no ensino médio: o papel da família na trajetória do aluno ao longo da última etapa da educação básica** (dissertação). 56 f. São Paulo: USP, 2015.

SANTOS, E. N. S. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

SANTOS, V. P. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SEED. **Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

SERRAO, L. F. S. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. *R. Bras. Est. Pedag.* [online]. 2013, vol.94, n.238, pp.721-744. ISSN 2176-6681

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1.

SILVA, A. de J. da et al. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: SILVA, Analice da. **Diálogos com a juventude presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, A. M. M.; DOS SANTOS COSTA, G. **Educação de jovens e adultos como um direito humano o papel do currículo**. Maio de 2018. Publicado no Capítulo do livro Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos, organizado por Tânia Regina Dantas, Antonio Amorim e Gildeci de Oliveira Leite.

SILVA, N. N. Da. **Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**. 2009. 127 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

_____. da. **Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, E. R. de. **Juvenilização da EJA: quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?** (dissertação).147f. Salvador: UNEB, 2019.

SOUZA; M. de F. e. **A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual.**

SOUZA F. ALCIDES A. de; CASSOL, A. P. e AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2021, vol.29, n.112, pp.718-737. Epub 29-Jun-2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902293>.

SPOSITO, M. P. (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SERRAO, Luis. Exames para Certificação de conclusão de escolaridade: os casos do ENCCEJA e do ENEM. Dissertação (Pós-graduação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2014

TANURE, A. C.; DOS SANTOS COSTA, G. Currículo e formação na educação de jovens e adultos: tensões e desafios. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 98–115, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9428>.

TEIXEIRA, E. de O. **Estudantes negros em Angra dos Reis**: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental regular à Educação de Jovens e Adultos. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ) 2014.

TITTON, M. (2010). Educação no Ensino Médio: desafios e perspectivas. Editora Moderna.

Torres, H. d. G., França, D., Teixeira, J., Camelo, R. d. S., & Fusaro, E. (2014). O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. Estudos e Pesquisas Educacionais, forthcoming.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**; lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos **V CONFINTEA** (1997). Disponível em:<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em setembro. 2022.

VALIM, São Paulo: **Estado de Exceção: A forma jurídica do neoliberalismo**. Contra Corrente, 2017.

VALE, E. C. O., INÊS B. A Ressignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização. In: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa, jul/2010. ISBN 978-85-7745- 550-8.

VIVEIROS de C., E. 2002f. *O conceito de sociedade em Antropologia: um sobrevôo* (mimeo)

VIEIRA, F. G. D. (2017). Ensino de Marketing por meio de entrevista semi-estruturada. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 195, p. 1-8. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34940>>.

VENTURA, J. A. oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, p. 09-35, 2016.

Disponível:<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>

XAVIER, Â. Da **micropolítica às contradições e desafios em nível local**: descortinando o PROEJA FIC em Passo Fundo/RS. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo (RS), 2013.

APÊNDICES



APÊNDICE A - PROJETO DE INTERVENÇÃO



**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:

Temos a honra de convidar o (a) senhor(a) para participar da pesquisa: **Transições Juvenis na Saída do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA: desafios e possibilidades no município de Gandu-BA**, de responsabilidade da pesquisadora **Zirani Neta Vidal**, mestranda da Universidade do Estado da Bahia. O estudo tem por objetivo **identificar quais os desafios e as possibilidades que os/as jovens estudantes da EJA vivenciam na transição do Ensino Fundamental para o Ensino médio, no município de Gandu-Ba, além de propor a construção de um projeto de mediação para a orientação, apoio e acompanhamento para transição escolar do ensino fundamental ao ensino médio na EJA**. O material didático construído durante as oficinas trará ou poderá trazer benefícios tais como: Ofertar estudos e debates sobre a EJA para professores e equipe gestora; subsidiar aos professores e equipe gestora na perspectiva de mudança das suas práticas pedagógicas no trabalho com a EJA, tendo em vista analisar os desafios e possibilidades que os estudantes da EJA enfrentam no momento da transição.

Lembrando que durante a coleta de informações o senhor (a) é voluntário, podendo sem exceção desistir de participar e se retirar sem nenhum dano resultante dela. Garantimos que durante o processo de construção e discursão, todas as informações geradas serão confidenciais, mantendo sua identidade totalmente em sigilo. Caso não aceite participar da oficina, a sua relação com a investigadora ou com a escola não trará nenhum desconforto. Todas as dúvidas apresentadas pelo senhor (a) serão elucidadas pela pesquisadora, podendo

também entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Vale lembrar que caso o Senhor (a) seja prejudicado pela pesquisadora, poderá de acordo as leis brasileiras ser indenizado. Será entregue um transcrito deste termo com os dados da Universidade, para eventuais dúvidas sobre a veracidade da pesquisa acadêmica, nesta hora ou outro 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 Graça dos Santos Costa

Endereço:

Telefone:

Email:

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

IV- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro sob livre e espontânea vontade participar, como voluntária da pesquisa Transições Juvenis na Saída do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA: **desafios e possibilidades no município de Gandu-BA, por entender a importância de conhecer mais a fundo o processo de transição dos estudantes da educação de jovens e adultos no município de Gandu-Ba.** Concordo a divulgação dos resultados alcançados em eventos e artigos, desde que a minha identidade seja preservada e assinarei em duas vias este termo, sendo uma designada a pesquisadora e a outra a via a mim.

Salvador, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável



APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO



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

Organizado por: Zirani Neta Vidal
Orientadora: Graça Dos Santos Costa

**TRANSIÇÃO ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO MÉDIO NA EJA:
ESTRATÉGIA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO AOS PERCURSOS DOS
ESTUDANTES**

SALVADOR/BAHIA
2023

NOME DO PROJETO: Transição entre o Ensino fundamental e o Ensino Médio na EJA: estratégia de apoio e acompanhamento aos percursos dos estudantes

Área do Conhecimento: Educação

Área geográfica: Gandu

Modalidade: Ensino Médio

Área de conhecimento: Ciências Humanas

Público alvo: Estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA

Nº total de beneficiados:

Carga horária: 210 horas

Local: Instituição Estadual em Gandu-Bahia

Contexto do projeto: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

1. APRESENTAÇÃO

Estimados (as) professores (as)/coordenador (a) e gestores (as) da Educação de Jovens e Adultos,

Iniciamos o presente projeto com uma reflexão que se apoia em um trecho da obra literária "Cidades Invisíveis", do renomado escritor Ítalo Calvino. Nesta obra, Calvino nos conduz por uma narrativa envolvente, na qual o viajante Marco Polo tem a tarefa de descrever as cidades que compõem o vasto império do grande imperador Kublai Khan. Marco Polo inicia e conclui a tradução e a representação visual dessas "Cidades Invisíveis" através de suas percepções, histórias e simbologias, todas habilmente construídas por meio de sua rica imaginação. Dessa forma, ele apresenta uma realidade que é moldada pelas nuances do imaginário do viajante, buscando demonstrar as múltiplas faces dessas cidades ao império de Kublai Khan.

O fato de serem invisíveis faz com que as cidades sejam imensas, infinitas, repletas de possibilidades, que só podem ser verdadeiramente vistas e compreendidas quando o viajante e o imperador se libertam de modelos de cidades previamente concebidos, estruturas pré-estabelecidas e diretrizes rígidas. Eles precisam abrir seus olhos para enxergar as imagens e linguagens reais, que estão além daquilo que os olhos percebem à primeira vista, indo além de uma superficial visão cotidiana.

Assim como nas diversas "Cidades Invisíveis" de Calvino, podemos estabelecer uma analogia com a educação, com os estudantes da EJA e as diversas culturas juvenis, os adultos

mais experientes, trabalhadores e migrantes que residem no espaço escolar. Muitas vezes, essas culturas permanecem invisíveis para as escolas, para os professores, coordenadores pedagógicos, gestores e membros da comunidade escolar.

Precisamos tirar esses sujeitos da EJA da invisibilidade, resgatando, sobretudo, momentos de transição, porque esses são momentos sensíveis de adaptação e participação dos (as) estudantes na escola durante toda a sua trajetória, como salientado por Paula *et al.* (2018, p. 35-36):

A modificação na rotina, as alterações no humor, a separação de determinados grupos de amigos e a rotatividade de professores, entre outros fatores, acabam tornando o processo de transição turbulento e cercado de conflitos, tanto para os estudantes como para os profissionais da educação que acompanham este processo transitório.

É fundamental ter em mente que as transições não se limitam ao início ou ao término de um ano letivo; elas se manifestam continuamente em vários momentos. Isso inclui a chegada de novos estudantes, o retorno de alunos que estiveram ausentes por um período das atividades escolares. É crucial que a comunidade escolar mantenha um olhar sensível e atento a esses fluxos que ocorrem diariamente, preparando-se para guiar os indivíduos a se tornarem protagonistas de seus próprios processos de transição escolar.

Nesse contexto, as "Cidades Invisíveis" de Calvino nos convidam a refletir sobre a importância de adotar uma perspectiva diferenciada ao olhar para os estudantes da EJA que estão chegando na escola, a fim de tornar visíveis suas imagens, linguagens genuínas e suas vivências. Isso nos permite compreender as singularidades e pluralidades dos sujeitos da EJA, que não apenas preenchem as salas de aula, mas permeiam todo o espaço escolar.

Portanto, apresento o Projeto de Intervenção para os estudantes da EJA, intitulado "Transição entre o ensino fundamental e o ensino médio na EJA: estratégia de apoio e acompanhamento ao percurso dos estudantes". Este projeto pretende envolver os estudantes na nova etapa escolar, utilizando estratégias de acolhimento, avaliação diagnóstica e intervenções, promovendo a inclusão e a continuidade desses estudantes no ambiente escolar.

Este é um compromisso que tem em mente a transformação da vida dos jovens e adultos, formando-os para atingirem seus objetivos e contribuírem de forma significativa para suas comunidades. Convidamos todos os envolvidos na EJA a se unirem, pois, coletivamente, podemos criar um ambiente de aprendizado inclusivo, significativo e enriquecedor, oferecendo oportunidades significativas para todos os estudantes.

Vamos trabalhar unidos para tornar realidade esse projeto e construir um futuro mais brilhante e inclusivo para nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um componente fundamental do sistema educacional, uma via que possibilita a inclusão e a transformação na vida de milhares de estudantes que buscam uma segunda chance na jornada educacional. Nesse contexto, a EJA desempenha um papel crucial ao fomentar a equidade de oportunidades, na capacitação de adultos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, e ao contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa e bem-informada.

No entanto, a jornada dos estudantes da EJA é frequentemente marcada por obstáculos, sejam eles de natureza socioeconômica, cultural ou educacional. Muitos deles enfrentam dificuldades em conciliar o estudo com as demandas de trabalho e responsabilidades familiares. Além disso, a transição da EJA para o ensino médio pode ser particularmente desafiadora, exigindo um apoio cuidadoso e estratégias eficazes para garantir a inclusão e a permanência desses estudantes em um ambiente educacional em constante evolução.

Por isso, este projeto intitulado “Transição entre o ensino fundamental e o ensino médio na EJA: estratégia de apoio e acompanhamento ao percurso dos estudantes” parte do pressuposto que, ao longo da jornada escolar do aluno, é fundamental considerar o contexto social, compreender que é durante o processo formativo que o estudante se desenvolve e reavalia sua existência por meio das interações presentes em uma complexa rede de relações sociais, históricas e culturais, embasadas no acolhimento do indivíduo e orientadas pelo cuidado essencial à educação. Tais aspectos são imprescindíveis para garantir uma transição eficaz dos estudantes durante a Educação Básica, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 20)

Paulo Freire, em sua busca por uma interação mais dialógica entre educadores e alunos, enfatiza que a expansão da compreensão do mundo só ocorre por meio de uma relação mediada pelo diálogo. Ele destaca que a postura dialógica é, primordialmente, uma postura

fundamentada no amor, na humildade e na fé na capacidade humana de criar e recriar, de fazer e refazer. O ser humano é basicamente um ser que se relaciona com diversos outros seres, e por isso é fundamental aprender a conviver, a interagir e a dialogar com diferentes indivíduos, contribuindo para sua própria formação como pessoa.

Por isso, a intenção do projeto é criar estratégias pedagógicas inovadoras que viabilizem minimizar os impactos que surgem durante a transição entre diferentes etapas e modalidades de ensino. Acompanhar e registrar o progresso e os resultados das ações dos estudantes durante o percurso escolar, oferecendo-lhes oportunidades de progressão das aprendizagens essenciais, sempre com o foco no cuidar e aprender, ou seja, tendo no cerne a formação socioemocional, cognitiva, ética, estética, política, artística, moral e espiritual desses estudantes em suas vivências.

Acredita-se que a educação é a chave para o progresso individual e coletivo, por isso este projeto é uma manifestação de nosso compromisso com a transformação de vidas e a criação de oportunidades. Assim, convidamos todos os interessados a se unirem nessa jornada, à medida que trabalhamos para construir um futuro mais brilhante e inclusivo para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, declara que toda pessoa nasce com liberdade e todos possuem direitos iguais. Dentre esses direitos, a educação é destacada como um direito a ser respeitado e desfrutado por toda a população, sem discriminação ou exclusão. Isso inclui naturalmente os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que deve ser um fator primordial para direcionar as políticas públicas educacionais na criação de mecanismos e condições para que esses estudantes possam usufruir plenamente do seu direito à educação, especialmente aqueles que pertencem às classes populares.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Essa educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) assegura de forma explícita o direito à Educação de Jovens e Adultos. O inciso VII do artigo 4º realça a

"oferta de educação escolar regular destinada a jovens e adultos, adaptada às suas necessidades e disponibilidade, com a garantia de condições de acesso e permanência na escola para aqueles que estão no mundo do trabalho". O artigo 37º da LDB estabelece que a EJA é voltada para indivíduos que não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar seus estudos no ensino fundamental e no médio na idade adequada.

Essas normas da Constituição Federal e da LDB 9394/96 consagram o direito à educação sem distinção ou discriminação, alinhando-se com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nas últimas décadas, a academia, principalmente em discussões ligadas à instrução de jovens e adultos, tem enfatizado a importância desses direitos.

Arroyo (2011) argumenta que os estudantes da EJA têm o direito à educação. Portanto, as políticas públicas e as escolas devem desenvolver uma compreensão e uma abordagem diferenciadas em relação aos tempos e trajetórias de vida desses estudantes. Ele enfatiza que esses educandos devem ser tratados como sujeitos de direitos e afirma que "quando vistos sob essa pluralidade de direitos, as possibilidades e limites de garantir seu direito à educação se destacam ainda mais" (ARROYO, 2011, p. 23).

Bourdieu (2003) argumenta que a ideia de trajetória é profundamente influenciada pelas condições que moldam a existência social e individual, as quais se situam historicamente dentro de um contexto social amplo. É inviável compreender um indivíduo de forma isolada; sua identidade é forjada a partir das experiências e dos caminhos entrelaçados e interconectados com outros sujeitos.

Diante desse cenário, é imperativo que a escola considere os diferentes tempos, o percurso escolar dos estudantes, os contextos históricos e culturais dos estudantes da EJA. Arroyo (2012) nos incentiva a refletir sobre esses estudantes, ressaltando que a escola precisa compreender os tempos de sobrevivência e trabalho desses estudantes, que muitas vezes entram na EJA depois de enfrentar dificuldades ao tentar conciliar seus tempos de vida com os tempos da escola. Esse descompasso entre seus horários de trabalho e as demandas escolares os leva a abandonar a escola ou a procurar a EJA para tentar reconciliar esses tempos desencontrados (ARROYO, 2004).

Assim, o projeto "Transição entre o ensino fundamental e o ensino médio na EJA: estratégia de apoio e acompanhamento ao percurso dos estudantes" deve ser visto como uma ferramenta essencial para atender às necessidades específicas dos estudantes da EJA durante o processo de transição desses estudantes. Esse projeto deve ser fundamentado em uma

abordagem multidisciplinar, que considera as teorias da aprendizagem, a inclusão, a juventude na EJA e as diferentes culturas, para oferecer uma educação de qualidade e inclusiva aos estudantes da EJA.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Envolver os estudantes na nova etapa escolar, utilizando estratégias de acolhimento, avaliação diagnóstica e intervenções, visando garantir sua continuidade e êxito ao longo do percurso educacional, sempre com foco no cuidar e aprender.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver propostas de acolhimento que se adaptem às necessidades individuais de cada estudante, promovendo uma transição suave para a nova etapa educacional.
- Criar um ambiente escolar inclusivo e encorajador, incentivando a participação ativa dos estudantes.
- Desenvolver avaliações diagnósticas detalhadas, visando identificar as necessidades acadêmicas e socioemocionais individuais de cada aluno, a fim de proporcionar um entendimento aprofundado e específico de seu progresso e demandas educacionais.
- Criar intervenções pedagógicas, adaptadas às lacunas identificadas na avaliação diagnóstica, visando fortalecer o aprendizado e superar dificuldades específicas.
- Implementar sistemas de acompanhamento que permitam avaliar o progresso dos alunos regularmente, ajustando estratégias conforme necessidades para garantir o êxito acadêmico e emocional.
- Divulgar dados referentes às mudanças entre etapas, no sentido de sensibilizar para a importância do projeto de transição.

5. METODOLOGIA

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto lugar privilegiado de estudo, constitui-se em espaço propício ao pensar, aprender, fazer e agir. Assim, o enfrentamento dos problemas

escolares característicos do mundo globalizado, do mundo letrado, da sociedade da informação e do conhecimento, bem como dos problemas vividos na comunidade local, pode ser experienciado e compreendido com criatividade, responsabilidade, autonomia intelectual, consciência crítica e ética. Faz-se mister pensar a escola enquanto espaço adequado para formar o cidadão em sua plenitude.

Fundamentado nesta premissa, torna-se consenso a necessidade de metodologias voltadas para a transformação da realidade, em especial no que concerne ao processo de transição escolar e às muitas demandas oriundas desse momento. Nossa abordagem será estruturada em três eixos essenciais: o acolhimento, a avaliação diagnóstica e as propostas de intervenções, como indica o gráfico abaixo:

GRÁFICO 01 – Sequência dos eixos para o Projeto:



O acolhimento é o momento que acompanhará os estudantes desde a chegada, durante o processo de adaptação e ao longo do percurso, garantindo contato contínuo mesmo em momentos de desistência; a inclusão daqueles que ingressam por transferência de outros turnos ou escolas, de diferentes municípios. Esse momento inicial é crucial, pois o acolhimento engloba a noção de receber, unir e integrar. Cada vez mais reconhecemos o poder da empatia na criação de estratégias ágeis e na resposta a diversas necessidades, através da inclusão de todas as vozes.

Na esfera escolar, o acolhimento é uma prática pedagógica que propicia a integração de toda a comunidade educativa, visando fortalecer o senso de pertencimento e promover o

engajamento no processo de aprendizagem, além de desenvolver estratégias para a escolarização e o crescimento pessoal dos indivíduos

O segundo eixo concentra-se na avaliação diagnóstica, que oferecerá apoio para compreender o ponto de partida dos alunos e direcionar atividades para superar as dificuldades identificadas. O objetivo é facilitar transições menos impactantes para os estudantes, baseando-se na ideia de que o processo de avaliação revela um vasto potencial formativo e esclarecedor das necessidades individuais. A avaliação proporciona uma visão clara das experiências trazidas pelo estudante, revelando como ele estabelece conexões entre diferentes situações, pessoas, linguagens, ambiente físico, entre outros aspectos.

À vista disso, diferentes estratégias avaliativas promovem uma aproximação do estudante à escola, uma vez que trazem à tona questões que influenciam em seu desenvolvimento e, desta forma, facilitam aos profissionais envolvidos diagnosticar e mediar os avanços desses estudantes. Ao mesmo tempo, a avaliação, sob a perspectiva formativa, convida os estudantes a revisitarem suas trajetórias e, juntamente com a equipe da unidade escolar, pensarem em suas vivências, em seus saberes e conhecimentos, em suas aprendizagens futuras, em suas motivações e dificuldades, o que querem descobrir de novo e, também, em suas percepções sobre as mudanças que se instauram em suas vidas como estudantes.

O terceiro eixo consiste nas propostas de intervenção que ocorrerão durante o ano letivo, após as avaliações diagnósticas, utilizando os plantões pedagógicos como ferramentas de apoio e reforço da aprendizagem. Essa abordagem visa compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, buscando realizar as mudanças necessárias para concretizar esse aprendizado. Dessa forma, a escola se torna mais integrada à comunidade e à sociedade como um todo, adequando-se ao contexto histórico e ao ambiente em que os alunos estão inseridos.

Esses momentos de complementação da aprendizagem, realizada nos plantões escolares, é respaldada através das normativas, como o Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021, e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos estados, municípios e distrito federal (2021), em consonância à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), onde se aflora a necessidade de revisar as reflexões sobre a modalidade de ensino para poder realizar atualizações imprescindíveis em suas diversas formas de oferta aos sujeitos da modalidade (BRASIL, 1996; 2004a; 2004b; 2006c; 2013c; 2014a; 2014b; 2016;

2018). Nessa conquista da formalização, os atos normativos foram elaborados na perspectiva de incorporar uma nova concepção de EJA.

Para expandir a experiência educacional e garantir o acesso à educação, a escola pode implementar a oferta combinada da EJA para estudantes a partir de 15 anos. Essas estratégias são as que melhor se adequam à realidade, ao contexto e às demandas dos jovens, adultos e idosos de Gandu.

A EJA Combinada é uma das formas de oferta presencial da modalidade, possuindo como principal característica a associação entre atividades didático-pedagógicas, com cargas horárias diretas e indiretas. Esta distribuição das cargas horárias nesta organização pedagógica e forma de oferta da EJA estão, respectivamente, dispostas na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021 da seguinte maneira:

Art. 17. A EJA Combinada é uma forma de oferta presencial e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta.

Art. 18. Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Combinada. (BRASIL, 2021b, p. 5).

Poderá a escola adotar a EJA Combinada, sendo 80% da carga horária com aulas presenciais e com a presença do professor, correspondente a 4 dias de aulas e 20% da carga horária com atividades pedagógicas complementares, elaboradas e orientadas pelo docente. Conforme dispõe a legislação, ressaltamos que tanto a forma direta quanto a indireta serão contabilizadas como aulas/horas presenciais, visto que serão registradas logo após a entrega da atividade realizada pelo aluno.

Vale destacar que a realização de atividades pedagógicas complementares desempenha um papel crucial ao acolher, dialogar e compreender as necessidades individuais dos alunos no contexto educacional. A cada semana, os professores realizarão a seleção dos alunos para participarem dos plantões pedagógicos, priorizando inicialmente aqueles que estejam enfrentando dificuldades na execução das atividades propostas.

Esses plantões serão um espaço dedicado à intervenção pedagógica direcionada, oferecendo orientações específicas e a aplicação de avaliações diagnósticas para acompanhar de perto o progresso na aprendizagem dos alunos. À medida que as semanas avançarem, novos

alunos serão gradualmente incorporados, buscando garantir que todos tenham acesso a essa assistência individualizada e ao direito fundamental à aprendizagem.

Nessa premissa, apresentaremos sugestões de propostas pedagógicas para a realização do processo de transição:

ADEQUAR A ROTINA Com cuidado e afetividade, promover adaptação gradual à rotina da nova etapa (isso envolve: quantidade de Componentes Curriculares; quantidade de professores; formação das turmas levando em conta idade e outros fatores.	ATIVIDADES DE ESCUTA que propiciem o protagonismo do estudante, incentivem a proatividade, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, do senso de cidadania e de pertencimento à sociedade, bem como o respeito às diversidades.
CRIAR MOMENTOS DE RODAS DE CONVERSA, as quais promovam, junto aos estudantes, uma reflexão sobre o novo ambiente escolar e suas possibilidades.	OPORTUNIZAR A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES em processos sociais de representatividade, por exemplo, em eleições para representantes de turma.
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE SABERES: encontros com estudantes, visitas às salas de aula, rodas de conversa com os(as) professores(as), e outras atividades que possam ser propostas pelos(as) estudantes da próxima etapa, entre outras.	ORGANIZAR GRUPO DE ACOlhIDA DE ESTUDANTES VETERANOS que possam compartilhar as suas experiências com os que chegarem naquele novo ambiente, para que os novos alunos possam se sentir acolhidos e tenham outros pares de referência com quem possam contar.

PRODUIR COLETIVAMENTE E PARTICIPATIVAMENTE os acordos e combinados para uma convivência harmônica e democrática.	MONITORAR A FREQUÊNCIA dos estudantes para evitar faltas e/ou o abandono escolar.
REALIZAÇÃO DE BUSCA ATIVA Observar alunos com baixa frequência e realizar ligações e visitas para resgatá-los.	ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDOS e monitorias para favorecer as aprendizagens dos estudantes.
CRIAR ESPAÇOS DE REFLEXÃO DOS ESTUDANTES sobre seus projetos de vida, de forma a abrir-lhes novas perspectivas de formação e de trabalho, especialmente sob o prisma do autoconhecimento, do autocuidado, dos valores e da motivação.	MOSTRAR PARA OS ALUNOS NOVOS o espaço físico, o novo currículo do Ensino Médio e a Proposta Pedagógica da escola.
PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE OS(AS) ESTUDANTES, por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas.	REALIZAR O DIAGNÓSTICO No início, meio e final de ano dos estudantes egressos, possibilitando a formação de agrupamentos produtivos entre os estudantes, bem como favorecendo a socialização e as aprendizagens.

PLANTÕES DA APRENDIZAGEM

Oferta de plantões da aprendizagem, em um dos dias da semana, para intervir nas dificuldades de aprendizagens apresentadas nos resultados das avaliações.

AVALIAR O PROCESSO

Reuniões pedagógicas para avaliar o processo de transição nas suas diversas nuances: acolhimento, avaliação e intervenções através dos plantões pedagógicos.

MOMENTOS DE PARTILHA

de experiências sobre os desafios da EJA, para que percebam que seus desafios são comuns aos demais e que, com diálogo, podem colaborar uns com os outros.

6. ORGANIZAÇÃO DO PROJETO**6.1 PARA QUEM SE DESTINA**

O Projeto de intervenção para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, intitulado “Transição entre o ensino fundamental e o ensino médio na EJA: estratégia de apoio e acompanhamento ao percurso dos estudantes” é um projeto destinado aos estudantes que estão passando pela transição do ensino fundamental para o ensino médio da EJA. Ele busca proporcionar estratégias específicas que auxiliem os alunos nessa mudança educacional, considerando suas necessidades individuais, desafios e experiências. A intenção é facilitar essa transição, oferecendo assistência contínua para que os estudantes possam se adaptar e prosperar no novo ambiente educacional do ensino médio, promovendo assim uma trajetória educacional mais sólida e bem-sucedida.

6.2 A CARGA HORÁRIA

O projeto será realizado ao longo de nove meses, totalizando 210 horas. A distribuição dessa carga horária será planejada de acordo com os diferentes eixos do projeto. Estima-se que serão destinadas 40 horas para o acolhimento dos alunos, 20 horas para as avaliações diagnósticas inicial e final e 140 horas para a realização das propostas de intervenções.

7. RECURSOS DIDÁTICOS

Para enriquecer o processo de aprendizagem e torná-lo mais envolvente, diversos recursos pedagógicos podem ser utilizados, tais como materiais didáticos variados (livros, textos impressos, jornais, revistas, folders, cartazes, mapas, desenhos, gravuras, gráficos, maquetes, ilustrações, histórias em quadrinhos, datashow, slides, músicas e vídeos). Além disso, atividades práticas, como estudos de campo, experimentos e visitas com observações complementam essa abordagem. Recursos audiovisuais, como televisão, aparelhos de reprodução de vídeos, projetores e aparelhos de som, juntamente com ferramentas tecnológicas, como computadores, serão empregados para promover uma aprendizagem mais acessível e dinâmica.

8. ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO

A estruturação do projeto está dividida em diferentes eixos metodológicos, que incluem desde o acolhimento inicial até a implementação de propostas interventivas de apoio, o acompanhamento e a avaliação contínua do progresso dos alunos. Essas estratégias são destinadas a criar um ambiente educacional inclusivo, incentivador e adaptado às necessidades dos estudantes da EJA durante a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio na EJA.

Este projeto tem como objetivo assegurar uma transição mais eficiente, acolhedora e inclusiva dos estudantes da EJA entre os níveis de ensino, considerando suas particularidades. Vale ressaltar que, desde o início até os diferentes eixos do projeto, a estrutura de cada eixo pode ser ajustada conforme avaliarmos continuamente as atividades, buscando adaptar e aprimorar o processo formativo. Estamos comprometidos em avaliar e aprimorar as atividades, a fim de garantir que todas as ações sejam alinhadas e eficazes ao longo do processo.

8.1 ETAPAS DO PROJETO

Esta tabela fornece uma visão geral das etapas envolvidas no processo, suas descrições correspondentes, o período de realização, o mês correspondente e a carga horária em que cada etapa será executada. Isso ajudará a acompanhar o cronograma do processo e garantir que cada etapa seja concluída dentro do prazo. Você pode conferir os detalhes na tabela abaixo:

Tabela 01

Eixo	Descrição	Período de Realização	Carga horária estimada
Acolhida dos alunos	Recepção dos estudantes: palestras de boas-vindas, rodas de conversa, visita pelo espaço escolar, apresentação da proposta pedagógica.	Fevereiro e março de 2024.	40 h.
Avaliação diagnóstica da aprendizagem	Avaliar o nível de aprendizagem dos alunos egressos, a fim de criar estratégias para o ponto de partida.	Março de 2024	10 h.
Plantões pedagógicos	Através dos resultados das avaliações diagnósticas, criar grupos de atendimentos – plantões pedagógicos, com o objetivo de intervir nas dificuldades apresentadas. Os plantões acontecerão em dias e horários organizados pela escola. A atividade ocorrerá durante todo ano letivo e passará por reformulações mediante as avaliações do processo e análise dos resultados.	Março a junho de 2024	40 h.
Avaliação da aprendizagem	A avaliação também ocorrerá no meio do ano letivo, com o objetivo de perceber os avanços e criar novas estratégias.	Junho de 2024	10 h.
Busca ativa	A busca ativa ocorrerá durante todo o ano letivo. Com a análise das frequências, a equipe administrativa estará sempre entrando em contato com alunos ausentes ou realizando visitas nos domicílios, conforme disponibilidades.	Fevereiro a novembro de 2024.	100 h.
Avaliação final da aprendizagem	Avaliação final da aprendizagem, com o objetivo de analisar os avanços e fragilidades do processo. Levar em consideração o ponto de partida e a avaliação realizada no meio do processo.	Dezembro de 2024.	10 h.

TOTAL		Fevereiro a dezembro de 2024	210 h.
-------	--	------------------------------------	--------

9. AVALIAÇÃO

Nossa abordagem de avaliação parte do princípio de que toda avaliação deve ter um caráter diagnóstico no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a avaliação se caracteriza como diagnóstica, processual, contínua, participativa e investigativa. Isso significa que a avaliação é um processo no qual todos os envolvidos no ambiente educacional (gestão pedagógica e administrativa, professores e estudantes) devem estar abertos a repensar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Pensar na avaliação na EJA envolve uma reflexão sobre o contexto histórico de lutas em prol da melhoria da educação no Brasil, incluindo a luta pela inclusão. Nesse contexto, os critérios estabelecidos para a avaliação devem considerar o aprendizado integral do aluno, levando em conta o contexto específico desse público. Isso implica a necessidade de os professores interagirem de perto com os alunos para compreender suas dificuldades e encontrar maneiras eficazes de superá-las.

Assim, o propósito da avaliação consiste em acompanhar e direcionar o processo ao longo das etapas propostas, assegurando a consecução dos objetivos do projeto e avaliando a estrutura e a evolução das atividades planejadas. Esta avaliação será subdividida em seções:

1. A primeira parte avaliará o percurso formativo dos estudantes com base na participação individual e coletiva, nas discussões durante as aulas, nos estudos individuais e na aplicação de atividades práticas em sala de aula;
2. A segunda parte consistirá na avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos durante a execução das etapas;
3. A terceira parte abordará a avaliação da estruturação e organização das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

10. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre**. Imagens e Autoimagens. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 10/09/2023.

BRASIL/MEC. LEI de n ° 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 10/09/2023.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos : reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIONANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria de Educação Básica / Brasília, DF : Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.90 p.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso: 20/09/2023.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAULA, Andreia Piza de. Transição do 5º para o 6 ano : processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 33-52, jul. 2018. ISSN – 2175-1773. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-TRANSICAO-DO-5-PARA-O-6-ANO-NO-ENSINOFUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 21 outubro. 2023.

SILVA, A. de J. da et al. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: **Diálogos com a juventude presentes na EJA**. Analice da Silva (Org.) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

APÊNDICE C - ENTREVISTA PARA OS ALUNOS DA EJA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

Dados de Identificação

Gênero:

Quanto à etnia, como você se identifica?

Idade:

Série:

Renda familiar: Menos de um salário () 1 salário mínimo () 2 salários mínimos

Tipo de residência: própria () alugada ()

Onde reside: zona urbana () zona rural ()

Por que procurou a EJA?

Você trabalha? Qual o turno do trabalho?

Já foi reprovado alguma vez?

Obteve algum tipo de apoio para permanecer na EJA?

1. A escola na qual está matriculado apresentou algum projeto de acolhida que te ajudou a se adaptar aos processos de transição do ensino fundamental ao ensino na EJA?
2. Você teve dificuldades para se adaptar no ensino médio da EJA? Quais?
3. Os materiais didáticos usados pelos professores facilitam o seu processo de aprendizagem?
4. As metodologias de ensino te qualificam para avançar seus estudos e/ou conseguir uma vaga no mundo do trabalho?
5. Você encontra/ou alguma barreira dificulta/ou a continuidade nos estudos?
6. Quais foram os motivos que te impediu de concluir os estudos no tempo previsto?
7. Quais são os motivos que leva você a persistir na sua formação escolar?
8. O que a escola poderia oferecer a você estudante da EJA para evitar o abandono escolar?

Quadro 15 - Critérios para a escolha dos estudantes, a duração da entrevista e a quantidade prevista dos participantes

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS ESTUDANTES		
CRITÉRIOS	DURAÇÃO	QUANTIDADE
• Ser estudante da EJA; • Desejar participar; • Estudante residente na zona rural ou urbana.	10 a 15 minutos	2 alunos por turmas

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência a entrevista semiestruturada

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DA EJA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

Rede de ensino a que está vinculado/a?

() Estadual () Municipal

Formação Acadêmica (complete com os dados do curso):

Graduação _____
Especialização _____
Mestrado _____
Doutorado _____

Tempo em que atua na EJA?

- () 1 ano
() 2 a 5 anos
() 6 a 9 anos
() mais de 10 anos

- 1) Você já fez algum curso de formação para atuar na EJA?
- 2) Os materiais didáticos que utiliza são adequados ao público da EJA?
- 3) Como a mudança no perfil dos alunos da EJA tem impactado sua prática pedagógica?
- 4) Qual o perfil dos alunos que procuram a EJA na escola em que você atua?
- 5) Quais os desafios e as possibilidades que seus estudantes da EJA vivenciam na transição do Ensino Fundamental para o Ensino médio?
- 6) Quais as barreiras que esses alunos encontram para persistirem na escola?
- 7) A escola possui projetos para apoiar o processo de transição do Ensino Fundamental para a EJA? Quais são as estratégias que você recomendaria para acompanhar o estudante no processo de transição?