



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PEDRO HENRIQUE DE LIMA

**CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(CEJA)/ARACATI-CE: POLÍTICAS E CONTEXTOS**

MOSSORÓ
2024

PEDRO HENRIQUE DE LIMA

**CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(CEJA)/ARACATI-CE: POLÍTICAS E CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Betânia de Oliveira.

**MOSSORÓ
2024**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do autor, sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu respectivo autor sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

L732c Lima, Pedro Henrique de

Criação e atuação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Aracati-CE: políticas e contextos.. / Pedro Henrique de Lima. - Rio Grande do Norte, 2024.

103p.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 3. POSEDUC-UERN. I. Oliveira, Márcia Betânia de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

PEDRO HENRIQUE DE LIMA

**CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(CEJA)/ARACATI-CE: POLÍTICAS E CONTEXTOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, do Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Aprovada em: 29/08/2024

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Marcia Betania de Oliveira
Orientadora

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva - UERN/FE/POSEDUC
Examinador Titular Interno

Prof. Dr. Émerson Augusto de Medeiros - UFERSA
Examinador Titular Externo

Prof. Dr. Zacarias Marinho - UERN/FE/POSEDUC
Examinador Suplente Interno

Prof. Dra. Marize Peixoto da Silva Figueiredo - UERJ
Examinador Suplente Externo

Ao meu Deus, Pai e Criador do universo, que me sustentou em toda essa etapa, Aquele que sempre acredita e orienta seus filhos. Ao meu esposo, companheiro e amigo, Gustavo Sousa, que desde o início dessa trajetória esteve comigo em todas as situações. Ao meu filho Kauã Valentim, minha luz e sorriso motivador, aquele que me abraçou em vários momentos fortalecendo-me, minha fonte de amor e alegria. À minha mãe, eterna Maria Costa de Lima (in memoriam) que sempre acreditou que a educação era a chave para tantas conquistas, que me incentivou, guiou, amou e que fez de mim ser quem hoje sou. Obrigado por tudo, mamãe!

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos referenciando e louvando a Deus Pai e Criador do Universo, “*Porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas...*”. Aquele que foi meu amparo e fortaleza constante, que me possibilitou ingressar e concluir o mestrado. Que guiou a mim e à minha orientadora em todas as etapas dessa trajetória.

Ao meu amigo, companheiro e esposo Francisco Gustavo Severino de Sousa, aquele que mesmo calado consegue com seu olhar mostrar que confia e acredita em você. Saiba que serei eternamente grato por tudo que temos construído juntos. Desde quando pensei em fazer o mestrado, você me incentivou. Lembro que ficou insistindo para que fizesse a inscrição e aqui estou, concluindo essa etapa. Muito obrigado, querido! Muito obrigado, meu parceiro!

Ao meu filho, Kauã Valentim, que veio para as nossas vidas e que tem sido uma força única na minha trajetória e tem me ensinado o verdadeiro sentido de amor e de superação. Cada abraço que você me deu foi fortalecedor e sem eles eu não teria conseguido.

À minha eterna inspiração, minha mãe Maria Costa de Lima (*in memoriam*), que sempre acreditou e que me incentivou a estudar, que me dizia que através da educação eu seria alguém na vida. Eu nada seria se não tivesse ouvido e sempre me guiado por suas palavras e ensinamentos. Mesmo não estando fisicamente aqui, estás viva nas minhas memórias e meu coração continua a te ouvir e seguir teus conselhos. Te amarei eternamente!

À minha irmã Edvânia Virgínio. Aquela que me inspira diariamente a querer ser um ser humano melhor. Que me fortalece quando conversamos e que é uma referência enquanto pessoa, profissional, mãe e amiga.

À minha tia Ângela Maria, que foi a primeira a me incentivar e me dar oportunidade no exercício da docência. Aquela primeira ação lá em 2009 me fez chegar até aqui. Gratidão!

À minha amiga e colega de docência, Profa. Jane Meire (*in memoriam*), que me apresentou a EJA no município de Aracati/CE e sempre foi uma idealizadora e incentivadora para que a Educação de Jovens e Adultos acontecesse na rede municipal. A EJA tem muito de você! Obrigado por contribuir na minha formação humana e profissional. Gratidão, Jane!

Aos docentes participantes do grupo focal e equipe de apoio pedagógico do CEJA que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa e que sem vocês nada se faria possível. Agradeço, de coração, às Professoras K, M, G, E, J, R, J. Aqui estendo meus agradecimentos a todos os profissionais que fazem o CEJA Aracati. Vocês são excepcionais!

À Secretária de Educação do Aracati, Profa. Ana Mello que permitiu a pesquisa no CEJA e que sempre me incentivou e deu condições para que pudesse realizar a pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que sempre acreditaram e estavam ali torcendo para que esse processo se realizasse e em especial aos meus colegas de gestão Sérgio Luís, Diana Andrade, Noelma Maria, Francisco Jorge e Virna Martins.

Aos meus amigos Ednilson Lima, Iranilda Gabriel, Renata Guedes, David Silva, Ana Felícia, Ednilson Paula e Francisco Antônio que sempre me incentivaram. Vocês não imaginam o quanto me fortaleceram!

Gostaria de expressar minha mais sincera gratidão à psicóloga Diana Santos pelo seu inestimável apoio e dedicação ao longo deste percurso. Sua orientação e suporte foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Reconheço e aprecio o tempo e esforço que você investiu em me ajudar a superar tantos desafios e a alcançar os meus objetivos. Sua empatia fez toda a diferença, e sou imensamente grato por isso.

À minha turma do POSEDUC/UERN que contribuíram neste processo de construção, diálogos, escrita, reescrita e sempre foram incentivadores na caminhada acadêmica. Tivemos tantos momentos de trocas e partilhas, além dos cafés e lanches partilhados que fortaleceram os vínculos e minha trajetória. Muito obrigado!

Aos docentes do POSEDUC/UERN, gostaria de expressar minha profunda gratidão pelas suas valiosas contribuições ao longo desta jornada acadêmica. Agradeço imensamente pela partilha de conhecimentos e pela dedicação em fornecer orientações precisas e enriquecedoras, obrigado professore(a)s: Dr. Allan Solano Souza, Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, Dra. Ciclene Alves da Silva, Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima, Dra. Maria Edgleuma de Andrade e Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

Agradeço a secretária do POSEDUC/UERN, Adiza Cristiane Avelino Bezerra, por todas as orientações e direcionamentos. Você sempre foi muito atenciosa e paciente em responder as inúmeras dúvidas. Gratidão por tudo!

À minha colega de ingresso no mestrado, minha amiga Paula Fernandes, que foi sempre parceira na minha caminhada. Choramos e lamentamos várias vezes, mas hoje celebramos essa realização. Serei sempre grato a você por tudo!

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão aos professores Dr. Francisco Canindé da Silva, da UERN/FE/POSEDUC, e Dr. Émerson Augusto de Medeiros, da UFERSA, pelas suas leituras atentas e pelas riquíssimas contribuições ao meu trabalho, suas valiosas observações e sugestões, que certamente enriqueceram a qualidade e profundidade da minha dissertação. Sua expertise e dedicação foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

À minha orientadora Professora Márcia Betania, aquela que com firmeza e maestria sempre me direcionou, me trazendo ao foco, norteando e que sem sua mão amiga eu não concluiria esse sonho. Serei eternamente grato pelas suas contribuições diretivas e detalhadas, que me proporcionaram novas perspectivas e *insights* importantes. Sua orientação e apoio foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo. Louvo a Deus por sua vida e que Ele te abençoe infinitamente.

Obrigado a todos e todas que somaram a essa etapa tão importante na minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo políticas no processo de criação e atuação do Centro de Educação e Jovens e Adultos (CEJA), do Município de Aracati/CE, a partir da seguinte pergunta: como vem se desenvolvendo no contexto da prática a produção política na Educação de Jovens e Adultos, em Aracati-CE, a partir da criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)? Tem como objetivo geral analisar, no contexto da prática, produções políticas com e a partir da criação do CEJA, como unidade escolar exclusiva para a oferta de Educação de Jovens e Adultos. São seus objetivos específicos: 1) identificar políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA/Aracati-CE; 2) compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de uma nova unidade escolar de EJA; 3) identificar e relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa conforme apontado na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), apresentando o CEJA Professor José Hercílio Silvério Virgínio/Aracati-CE como ambiente social e fonte direta de construção de dados, por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal, a partir dos sujeitos (professores e gestão pedagógica) que ali desenvolveram suas atividades; também, por meio de fontes documentais como o Projeto Político Pedagógico da instituição. Enquanto abordagem teórico-metodológica, dialoga com o ciclo de políticas, de Ball e colaboradores (1994; 1998) e com a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), articuladas aos estudos de Mainardes (2006) e de Lopes e Macedo (2006, 2011). Consideramos que o olhar para esta modalidade de ensino precisa ser ampliado, se faz necessário construir políticas públicas de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas já existentes para os educandos. Acreditamos que a discussão realizada nesta pesquisa seja um ponto de referência para debates sobre o tema e para o avanço do processo educacional no Brasil e que discussões aqui apresentadas possibilitam construções futuras.

Palavras-Chave: Políticas de EJA. CEJA/Aracati CE. Ciclo de Políticas. Teoria da atuação.

ABSTRACT

The present research has as its object of study policies in the process of creation and performance of the Center for Education and Youth and Adults (CEJA), in the Municipality of Aracati/CE, based on the following question: how has production been developing in the context of practice? policy in Youth and Adult Education, in Aracati-CE, based on the creation of the Center for Education and Youth and Adults (CEJA)? Its general objective is to analyze, in the context of practice, political productions with and from the creation of CEJA, as an exclusive school unit for offering Youth and Adult Education. Its specific objectives are: 1) identify policies developed by the subjects of CEJA/Aracati-CE; 2) understand how subjects act and perceive themselves as policy producers, amid difficulties, resistance and/or ruptures from the perspective of a new EJA school unit; 3) identify and relate the actions of subjects (teachers/pedagogical management) and political production through the institution's Curricular and Pedagogical Proposal. This is a research with a qualitative approach as pointed out from the perspective of Bogdan and Biklen (1994), presenting, CEJA Professor José Hercílio Silvério Virgínio/Aracati-CE as a social environment and direct source for data construction, through semi-structured interviews and focus groups with the subjects (teachers and pedagogical management) who developed their activities there; also, through documentary sources such as the institution's Political-Pedagogical Project. As a theoretical-methodological approach, it dialogues with the policy cycle, by Ball and collaborators (1994; 1998) and with the performance theory of Ball, Maguire and Braun (2016), articulated with the studies of Mainardes (2006) and Lopes and Macedo (2006, 2011). We consider that the look at this type of teaching needs to be expanded, it is necessary to build public policies of concrete opportunities, influencing existing public policies for students. We believe that the discussion carried out in this research is a reference point for debates on the topic and for the advancement of the educational process in Brazil and that discussions presented here enable future constructions.

Keywords: EJA Policies. CEJA/Aracati CE. Policy Cycle. Acting theory.

LISTA DE QUADROS E DE GRÁFICO

QUADROS

Quadro 01. Trabalhos publicados sobre EJA – Descritor: EJA e Política.....	34
Quadro 02. Descritor: EJA e Política – Periódicos da CAPES	35
Quadro 03. Descritor: EJA e Política – BDTD.....	35
Quadro 04. Produções Stricto Sensu por temporalidade	36
Quadro 05. Descritor: CEJA e EJA– BDTD e CAPES	37
Quadro 06. Bases da análise documental	50
Quadro 07. Turmas e Matrículas - EJA – Período 2021-2022	57
Quadro 08. Sujeitos da Pesquisa e suas características	58
Quadro 09. Sujeitos da Pesquisa e suas siglas.....	61

GRÁFICO

Gráfico 01: Evolução da Matrícula na EJA – 2018 a 2021.....	31
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para EJA
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação do Aracati
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	23
2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	23
2.2 As pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares da EJA	32
2.2.1 Sentidos e vivências para escola de EJA	38
2.2.2 Alfabetização de Jovens e Adultos	40
2.2.3 Políticas de Currículo e Organização Curricular	40
2.2.4 Centros de Educação de Jovens e Adultos.....	41
2.2.5 EJA e sistemas de ensino	43
2.3 A EJA no GT 18 da ANPED	44
2.4 Participação na Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024.....	45
3 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	48
3.1 Procedimentos metodológicos	48
3.2 O Ciclo de Políticas como referencial teórico	51
3.3 O Centro de Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos da pesquisa	56
4 ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO LOCAL	61
4.1 O processo de constituição do CEJA em Aracati: sentidos e vivências dos sujeitos da pesquisa.....	61
4.2 O CEJA Professor José Hercilio Silvério Virginio e os elementos da sua proposta curricular na prática	73
4.3 A dimensão educativa e pedagógica do CEJA no Ensino Fundamental de Aracati/CE a partir do Projeto Político Pedagógico	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE 01: Roteiro do Grupo Focal – Professores/Ex-Professores.....	99
APÊNDICE 02: Entrevista Semiestruturada – Gestão Pedagógica/Apoio Pedagógico.....	100
APÊNDICE 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	101
ANEXO 01: Resultado do Parecer / Conselho de Ética e Pesquisa – CEP.....	104

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Propõe o estudo de políticas no processo de criação e atuação do Centro de Educação e Jovens e Adultos (CEJA), como unidade escolar exclusiva para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no município de Aracati-Ceará.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, conforme apontada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), apresentando o CEJA Professor José Hercílio Silvério Virgínio/Aracati-CE como ambiente social e fonte direta de construção de dados, os quais foram produzidos nesta/para esta investigação por meio de fontes documentais, da realização de entrevista semiestruturada e de grupo focal, a partir dos sujeitos que ali desenvolveram suas atividades, partícipes da pesquisa.

Ao compreendermos a natureza científica da investigação, reconhecemos a relevância do compromisso ético em relação às declarações dos entrevistados no contexto do estudo proposto. Este reconhecimento é fundamentado na compreensão de que a pesquisa envolvendo seres humanos requer "o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos" (Bodgan; Biklen, 1994, p. 75). Portanto, a participação na pesquisa deve ser voluntária e livre de quaisquer riscos potenciais para os participantes.

Com o objetivo de garantir a integridade ética da pesquisa e cumprir as normativas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que delineia as diretrizes éticas específicas para as áreas das ciências humanas e sociais, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN, obtendo aprovação conforme o Parecer Consubstanciado nº 6.244.501 de 16 de agosto de 2023. Como resultado, foram empregados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Áudio com os participantes das entrevistas e demais documentos necessários a este processo.

Tendo esta pesquisa enfoque qualitativo, seu desafio se situa na compreensão da metodologia como relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito como um vínculo indissociável do mundo objetivo com a subjetividade, que não se traduz em números (Minayo, 2007). Desse modo, optamos por trazer alguns métodos e técnicas utilizadas nos estudos de abordagem qualitativa, dentre eles grupo focal e entrevista semiestruturada, visto que possibilitam aproximação com subjetividades, podendo, dessa maneira, apresentar ou

aproximar-se de seus sentidos e significados, ao mesmo tempo em que estabelecem articulações com as bases teóricas.

A definição que defendemos de política e de currículo nesta pesquisa se aproxima das concepções de Lopes e Macedo (2011) de que o currículo é uma luta política por sua própria significação; e, nesse entrelace, nos ancoramos com a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994) e de Ball e Mainardes (2011) sobre a dinâmica de como as políticas são criadas, recriadas, incorporadas e avaliadas, rompendo com a ideia de que as políticas são feitas para as pessoas e estas, simples e meramente, as implementam.

A concepção de políticas aqui apresentada parte do pressuposto que estas são antes, objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de “ação social criativa”. Entendemos, assim como definido por Ball (2011), que nos processos e atos da política, é necessário capturar não os efeitos abstratos sobre coletividades sociais, mas, antes, a interação complexa de identidades, relações, interesses, coalizões e conflitos (Ball, 2011).

A presente pesquisa dialoga com o ciclo de políticas, de Ball e colaboradores (1994, 1998) e com a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), articuladas aos estudos de Mainardes (2006) e de Lopes e Macedo (2006, 2011). Partimos da compreensão de que investigar ressignificações de políticas no contexto escolar é examinar, por exemplo, suas relações, apropriações e interdependências, e que contextualmente, políticas são processos construídos em estreita relação com as vontades e os interesses dos sujeitos que atuam naquele espaço. Assim sendo, as práticas políticas são específicas, se contextualizam e efetivam-se de maneira diversificada, a partir da dinâmica de cada contexto escolar (Santos, 2016), aqui entendido como contexto da prática.

Com base nessa perspectiva de política, surge então a pergunta de partida da pesquisa: Como vem se desenvolvendo no contexto da prática a produção política na Educação de Jovens e Adultos, em Aracati-CE, a partir da criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)?

Buscamos investigar políticas no processo de criação e atuação desse CEJA, no município de Aracati-Ceará. Para tanto, definimos como objetivo geral analisar, no contexto da prática, produções políticas com e a partir da criação do CEJA, como unidade escolar exclusiva para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Definimos os seguintes objetivos específicos: identificar políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA/Aracati-CE; compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de

uma nova unidade escolar de EJA; identificar e relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição.

Entendemos, a partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011), que política é disputa contingencial pelo poder de hegemonizar determinadas significações, e cultura como processo de significação. Partimos da concepção de que as políticas não são lineares e nem seguem um único sentido, e sim, em constante movimento no tempo e no espaço, e não possuem qualquer significado definitivo; são produtoras de novos significados, reinterpretações e de novos textos (Lopes, 2008).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada, do ponto de vista histórico, social e educacional, como uma modalidade de resistência, tendo em vista sua trajetória como proposta política reformulada ou renomeada a cada novo cenário governamental na tentativa de resolução de problemas decorrentes das inúmeras lacunas da educação regular que se arrastam por décadas (Souza; Barbosa, 2024).

Seu cotidiano é entrelaçado por inúmeros desafios e dificuldades, visto a garantia e legitimidade de direitos educacionais e sociais, muitas vezes (des) legitimados pelas omissões de entes federados em cumprir as políticas públicas educacionais, inclusive aquelas estabelecidas nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014).

Vale destacar que a Meta 8 do PNE (2014-2024) tem como objetivo ampliar a escolaridade média da população de jovens e adultos com idade entre 18 e 29 anos. A meta 9 tem como foco elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Enquanto a Meta 10, por sua vez, objetiva oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Refletimos aqui sobre as intencionalidades presentes nas Metas 8, 9 e 10 do PNE que se deparam com um contexto plural, o que nos levar a indagar: Como (e, se) são consideradas a(s) diversidade(s) de condições que caracterizam os grupos etários? Como (e, se) as metas incorporam a complexidade desses segmentos ao delimitar objetivos gerais e específicos para os jovens e adultos com seus inúmeros contextos?

Em meio a esses questionamentos, destacamos de forma breve, a seguir, como a legislação brasileira apresenta essa modalidade de ensino.

A Constituição Federal, no artigo 208 e inciso I, expressa de forma objetiva que a efetivação do dever da oferta obrigatória pelo Estado com a educação se dá por meio da garantia: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.396/96, reforça as orientações da Constituição Federal, estabelecendo, em seu Artigo 37 que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Acrescenta ainda que devem ser garantidas oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características dos educandos, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000), a Educação e, conseqüentemente a modalidade de EJA, enquanto entidade social e imersa em corpo globalizado, se entrelaça com uma sociedade da informação, comunicação e do conhecimento, que apresenta a necessidade de uma aprendizagem contínua. É esperado que, nesses espaços, jovens, adultos e idosos, devam ser considerados e adquirirem mais informação para contextualizar e (re)conceitualizar suas capacidades, valores e conhecimentos, singularidades, diversidades, as memórias e histórias de vida trazidas pelos educandos da EJA (Brasil, 2000).

O Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, apresenta essa modalidade de ensino a ser realizada na conquista de conhecimentos, vistos os inúmeros obstáculos impostos por uma sociedade, na qual o imperativo da sobrevivência comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade (Brasil, 2000). Nesse Parecer, é considerado que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a Educação [...]” (Brasil, 2000). Reconhecendo ainda o “grande déficit existente com os mais diversos indivíduos que tiveram seus direitos a educação negados pelo próprio estado e situações da vida adversas [...]”. Todavia, o referido Parecer preconiza que a EJA tem como função não apenas de suprir a escolaridade perdida, mas de reparar, qualificar e equalizar (Brasil, 2000).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2021 de 28 de maio de 2021 da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE), que institui as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, lançado pelo Ministério da Educação em 2021, é baseada no modelo do Distrito Federal, trazendo modelos de organização nada "inovadores". Dentre eles,

destacamos a organização da EJA Combinada, que permite que 70% da carga horária escolar da modalidade seja cumprida fora do ambiente escolar, “com expedientes de trabalho dirigido ou atividades autoinstrutivas que sejam reconhecidas como ensino presencial” e a EJA Multietapas, que permite “diferentes tipos de conhecimentos em uma mesma sala com variadas séries/etapas” (Brasil, 2021).

Assim, considera-se, legalmente, que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade estratégica de esforço do Estado em prol de uma igualdade de acesso à educação a todos e todas como bem social, e sob este pressuposto deve ser considerada. Muito embora não seja a única solução para os inúmeros problemas educacionais enfrentados em nossa sociedade, mesmo assim, essa modalidade de ensino representa uma base fundamental enquanto política pública de educação para o progresso, visto que garante o acesso e permanência de jovens e adultos na escola, dando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características e interesses.

Na perspectiva da modalidade de EJA, Freire (2005) defende que se faz necessária uma posição política dos educadores, enquanto intelectuais comprometidos com a transformação social, pelo fato de ela estar situada em um contexto amplo com jovens e adultos diversos (jovens/adultos, empregados/desempregados, pais/mães/responsáveis, idosos, dentre outros) e apresentar as contradições sociais do nosso país, em especial quando deixa evidente uma sociedade excludente, em que o acesso aos bens culturais e materiais é considerado como privilégio (Freire, 2005).

Com o objetivo de articular as questões aqui apresentadas enquanto objeto de investigação, vale destacar que o meu interesse pela temática se dá/deu quando a minha trajetória docente iniciou em 2010, com turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Aracati/CE, atuando como professor polivalente (pedagogo) e de Língua Portuguesa até o ano de 2015.

No ano de 2016 e início de 2017 tive meu primeiro contato com a modalidade de EJA no Ensino Médio da rede estadual do Ceará, atuando como professor temporário do ensino médio noturno. Nesse período, eu não mensurava ou compreendia o contexto específico da EJA; com o tempo percebi que, na verdade, muito do que lá se fazia era replicado do ensino regular, a exemplo do planejamento docente e da organização didática. Até então, eu acreditava ser replicável e que os estudantes que ali estavam eram apenas adultos, mas o fazer pedagógico de certo modo eram os mesmos.

Somente com a vivência e a partir de trocas constantes com os educandos é que compreendi que esse contexto da modalidade EJA requeria da minha atuação um olhar específico, por exemplo, na prática pedagógica, nas relações humanas, dentre outros aspectos.

Em 2018, em outro momento da trajetória docente, me reencontro com a modalidade EJA como então coordenador pedagógico de uma unidade de ensino fundamental da rede municipal de Aracati/CE, que ofertava EJA de ensino fundamental. Ali, pude observar os inúmeros desafios e contrastes da modalidade, inclusive minhas inquietações quanto à ausência de formação continuada para os professores e ao acompanhamento pedagógico específicos para atender a essa modalidade de ensino. Também, quanto aos diversos problemas de estrutura física, falta de transporte e de merenda escolar para esse público específico. Daí, houve um maior conflito, questionando-me enquanto coordenador: Quais seriam minhas contribuições diretas para/com essa realidade? Como eu poderia contribuir no fazer pedagógicos dos docentes?

Em 2020, no início do ano letivo na escola onde atuo como gestor, até a data de defesa desta dissertação, ofertamos turmas de Educação de Jovens e Adultos, com uma matrícula inicial de 95 alunos, divididas em turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Realizada a pré-matrícula e a organização para início das aulas na modalidade, veio a pandemia da COVID-19 que provocou inúmeras mudanças e contrastes na educação, e, por conseguinte na modalidade EJA a nível municipal, que deixou a cargo das unidades escolares desenvolver ações e/ou decidir por ofertar turmas mediante o contexto pandêmico.

Naquele contexto pandêmico, de muitas restrições, nossa decisão enquanto instituição escolar foi manter as turmas, dialogar com os pares a respeito dessa organização/oferta, embora os desafios fossem inúmeros, dentre estes o acesso e o uso da tecnologia, o próprio isolamento social e a possível exposição dos adultos, muitos destes de risco por suas condições de saúde.

Inúmeros eram/foram os desafios naquele contexto pandêmico, mas iniciamos as aulas com as turmas em abril de 2020. Inicialmente, ofertando atividades impressas e realizando visitas diretas aos estudantes, seguindo os protocolos sanitários para entregas do material; depois, adotou-se por realizar aulas síncronas por vídeo chamada via *Google Meet* para os estudantes que tinham acesso a esse tipo de aplicativo. Muitos deles, inclusive, eram familiares dos alunos que já estavam inseridos nesse processo na escola regular. Foram elaboradas atividades específicas e contextualizadas para as turmas e educandos da EJA.

Nesse período também realizamos a entrega de material escolar e alimentação pronta, assim como kits alimentares seguindo as normas e decretos municipais.

Em 2021, eu fui convidado, enquanto gestor escolar, para apresentar para a Secretaria de Educação do município de Aracati/CE, a experiência vivenciada em 2020 na escola regular que ofertava modalidade de EJA, que diferente da realidade das inúmeras escolas da rede municipal, obtivemos resultados satisfatórios, com uma adesão e participação satisfatória dos alunos da modalidade, além do baixo índice de evasão e reprovação na modalidade.

No mesmo ano, tivemos a decisão da Secretaria Municipal de Educação do Aracati - SME em não mais ofertar Educação de Jovens e Adultos nas escolas regulares, mas de criar uma unidade escolar que, pedagogicamente, gerisse a EJA. Em 2021, criou-se, a partir de um decreto do executivo, o Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA Prof. José Hercílio Silvério Virgínio, e me foi proposto inicialmente assumir a gestão da referida unidade escolar.

Assim, o CEJA Prof. José Hercílio Silvério Virgínio de Aracati/CE foi criado pelo decreto nº 041/2021 de 07/04/2021 e regulamentado pela Resolução 003/2021 do Conselho Municipal de Educação do Aracati (CME) que dispõe sobre a organização e funcionamento, normatizando a Educação de Jovens e Adultos no município. Oferta salas anexas em diversos distritos do município de Aracati, o que também é considerado um diferencial, visto que os CEJA concentram e só ofertam matrícula na “escola sede” e os educandos devem buscar o atendimento onde estes se localizam.

Esse Centro tem buscado intensificar as ações políticas para a Educação de Jovens e Adultos no município, visto que se diferencia por ser o único CEJA na região, e um dos poucos no estado do Ceará, que oferece exclusivamente ensino fundamental (anos iniciais e finais), mantido pelo próprio município, e se diferencia, pois no estado do Ceará, conforme informações da Secretaria da Educação (SEDUC) os CEJA estaduais atendem a partir dos anos finais do ensino fundamental. Entendemos, com base em discussões de Oliveira e Santos (2013), essa unidade escolar como produtora de política, e não apenas implementadora, compreendendo que suas práticas são capazes de transformar/constituir política.

Nessa perspectiva, estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) abrem caminho para percebermos a atuação de todos os agentes que compõem o espaço escolar na produção das políticas, contribuindo com críticas à dicotomização entre política e prática, que de um lado concebia a produção de políticas, versus a implementação de outro. Os autores nos possibilitam então, a ideia de romper com este binarismo produção/implementação da política, tão presente nos estudos e nas pesquisas no campo educacional.

A partir da teoria da atuação, esses autores reforçam o questionamento da implementação de políticas, visto que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes formas e os atores envolvidos neste processo têm o controle do procedimento e não são “apenas implementadores”, indicando que a partir das dimensões contextuais elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos. Dessa forma, as políticas são colocadas em ação diante de compromissos existentes, valores e experiências com outras atividades já realizadas/vivenciadas.

Para dar conta da proposta de pesquisa, esta dissertação se organiza em quatro capítulos, a contar com essa introdução e com as considerações finais. Inicialmente, apresentamos os contextos histórico-políticos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pontuando suas trajetórias, além de apontar o que as pesquisas têm falado sobre Políticas Educacionais e Curriculares de EJA e apresentamos, além da EJA no GT 18 da ANPEd, a minha participação na CONAE 2024. No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, entrelaçando-a ao Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006; Ball e Mainardes, 2011; Mainardes, 2022) e à teoria da atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016). Além de tratar da Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos da pesquisa em ação, onde apresentamos a abordagem metodológica e expomos a trajetória empírica traçada dessa/para essa pesquisa.

No último capítulo, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos em Aracati-Ceará a partir da Atuação do Centro de Educação de Jovens e Adultos em contexto local, passando pelo processo de constituição do CEJA em Aracati, por meio de sentidos e vivências dos sujeitos da pesquisa, trazendo ainda o CEJA Professor José Hercílio Silvério Virginio e os elementos da sua proposta curricular na prática e concluindo esse capítulo abordamos a dimensão educativa e pedagógica do CEJA no Ensino Fundamental de Aracati/CE a partir do Projeto Político Pedagógico.

Nas considerações finais, retomamos nossos objetivos, entrelaçando-os às análises realizadas a partir dos indícios apresentados, apontando as nossas considerações, tendo a clareza de suas limitações e provisoriedade.

2 CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesse capítulo fazemos uma abordagem histórica e política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, das trajetórias enquanto modalidade de ensino, considerando seus percursos, principais desafios e perspectivas ao longo da sua constituição e contextualizamos a modalidade destacando pesquisas que tratam sobre EJA no Brasil.

Ao traçar o contexto histórico e político da Educação de Jovens e Adultos, partimos da visão de Freire (2005), de não só pensar a história como sendo simplesmente um tempo cronológico ou um relato de acontecimentos, mas relacionar a transformação social como um processo histórico, que dialeticamente se constrói/constitui em constantes mudanças, visto a realidade condicionante do mundo, que só existe como produto da ação humana.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Ao observarmos a trajetória da educação no Brasil, inclusive da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, percebemos que esses percursos perpassam por vários caminhos intercalados entre a centralização e a descentralização de políticas educacionais, reflexo dos inúmeros deslocamentos de prioridades e até mesmo da forma de pensar diferenciado da sociedade, evidenciando por vezes o que pode ser considerado como um descompromisso do Estado com a temática em questão. Acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ainda não é possível mensurar uma compreensão balizada da realidade sobre a sua real necessidade e eficácia dentro das estruturas dos sistemas de ensino em todo o país como bem apontam as pesquisas desenvolvidas e que tratam da modalidade.

Acreditamos que trazer o contexto histórico da EJA para esta pesquisa, nos permitirá compreender melhor os desafios, avanços e limitações enfrentados, além de identificar possíveis padrões e tendências que podem influenciar as estratégias adotadas nas políticas educacionais atuais e futura na modalidade e nos possibilita refletir sobre o papel da educação na promoção da equidade, inclusão e desenvolvimento social.

Deste modo, apresentamos a partir dos estudos de Becker e Keller (2020), um breve resumo do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da Constituição de 1934 (que foi específica na garantia da extensão do ensino aos adultos) até o fim do Mobral em 1985, considerando para sua elaboração os marcos históricos brasileiros.

A constituição brasileira de 1934 através da criação do Plano Nacional de Educação passa a assegurar um ensino primário integral gratuito e frequência obrigatória extensiva aos adultos. Essa garantia foi expandida com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, que tinha como objetivo realizar programas que ampliassem o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Esse Fundo Nacional de Ensino Primário passou a ser regulamentado a partir do ano de 1945, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos, gerando em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo. No ano de 1947 houve a criação do Serviço de Educação de Adultos, programa nacional com finalidade de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos e em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações que viviam no meio rural.

No ano de 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a participação do educador Paulo Freire, apontou para o importante olhar da educação como uma garantia por direito e para a preocupação com a responsabilidade social e política da educação. Em 1960 a Educação Popular e a alfabetização de jovens e adultos caminham juntas e formam a um grande movimento de participação popular no Brasil, culminando, em 1964, na criação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual teve fim em 1985, abrindo espaços para o surgimento de novos programas de alfabetização, tendo como órgão orientador de políticas pedagógicas, dentre eles a Fundação Educar, vinculado ao Ministério da Educação.

Esse breve mapeamento nos possibilitou compreender que, apesar de estar presente em distintos momentos da história do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade educativa cumpriu diferentes papéis sociais no Brasil, sendo marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Ficando evidente que essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (Brasil, 1996).

De acordo com grande parte das pesquisas que lemos para a construção do estado da arte que compõe esta dissertação, apresentadas no tópico 2.2 deste texto, as discussões sobre a EJA perpassam sobre meros objetivos de escolarização e alfabetização de Jovens e Adultos,

mas depreendem sobre a necessidade de remodelar, de reestruturar uma sociedade construída sob as investidas autoritárias de ordem econômica-capitalista, neoliberal e globalizadas constantes na história do país.

Para Cury (2016), a EJA sempre foi evidenciada por um processo de perpetuação das classes dominantes sobre as dominadas. É como se a educação proposta para as classes populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional.

Estudos de Arroyo (2018) corroboram com essa discussão, ao afirmar que

A escolarização teve menos peso do que imaginamos nesses processos históricos. Passaram-se quase três décadas defendendo educação para a cidadania, cresceu a escolarização dos pobres, negros, indígenas, do campo e das periferias e seu reconhecimento como cidadãos plenos, de direitos está longe. Mais escolarizados, porém subcidadãos. As regras de reconhecimento-negação do jogo cidadão são muito mais complexas, exigem análises mais complexas (Arroyo, 2018, p. 364).

É possível considerar, a partir da reflexão de Arroyo (2018), que o valor da alfabetização de jovens e adultos, inclusive da própria educação no Brasil, só será pleno quando se analisar o seu papel na afirmação da identidade dos sujeitos que se inserem em seu contexto escolar, em especial nessa modalidade, além do seu papel na construção da cidadania.

Ainda com base em texto desse autor (Arroyo, 2001), o legado da Educação de Jovens e Adultos é uma herança construída pelas experiências da modalidade e na relação com o movimento de educação popular, em que os princípios e as concepções, continuam tão atuais, seja pela miséria, pelo desemprego, pela luta pela vida, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos continua evidentemente excludente.

Apresentamos ainda a partir de estudos de Becker e Keller (2020), um breve resumo com as trajetórias da EJA, enquanto modalidade do ensino brasileiro, a partir da Constituição de 1988, considerando para sua elaboração os marcos históricos brasileiros e seus impactos na modalidade.

Em 1988, a aprovação da Constituição Federal referendou os anseios de mudança da população brasileira em direção à consolidação de uma sociedade de direitos, defendidos amplamente no período de redemocratização do país, possibilitando a garantia de oferta da educação básica obrigatória e gratuita também para jovens e adultos, conforme consta no Art. 208 da Constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, por sua vez, assegurou gratuitamente aos jovens e aos adultos o acesso e a permanência do trabalhador na escola, e a articulação com a Educação Profissional, dentre outros,

promovendo oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Como direito do cidadão e dever do Estado, a educação escolar pública deve ser garantida mediante acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na considerada idade própria.

No ano de 2000, o Parecer CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE, firmou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Apresentando o quadro socioeducacional brasileiro que continuava a reproduzir excluídos, ou seja, jovens e adultos com atrasos ou sem a escolaridade obrigatória. O referido parecer destaca que a EJA deve ter um modelo pedagógico próprio que atenda às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000).

Em 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho do Conselho Nacional de Educação – CNE, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A resolução destaca a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a modalidade, em observância à identidade inerente da EJA, considerando os perfis dos estudantes.

Já em 2001, a Lei Nº 10.172 – Plano Nacional de Educação – PNE, determinou as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Foram definidas e aprovadas 26 metas para a modalidade, contemplando erradicação do analfabetismo, ampliação e garantias da oferta e acesso à modalidade, promoção de provas e exames para certificação, produção de material didático-pedagógico adequado à clientela, financiamento e integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional.

Em 2004, o Decreto Nº 5.159/2004 SECADI, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, onde apresenta políticas voltadas para a EJA. A partir da criação da SECADI foram estabelecidas ações voltadas dentre vários aspectos, a da política de EJA, com ações, programas e políticas na modalidade.

No ano de 2007 a Lei nº 11.494/2007 – FUNDEB, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que este último contemplava apenas o financiamento do ensino fundamental regular, tornando-se FUNDEB e contemplando toda a Educação Básica. A inclusão da EJA no financiamento da educação favoreceu a oferta da modalidade, visto que enquanto modalidade, esta não se inseria no perfil para recebimento do financiamento e manutenção.

Em 2009, a Lei nº 11.947 - Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE dispôs sobre o atendimento da merenda escolar para a educação básica. Os alunos da EJA passaram a fazer parte do cômputo dos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, tendo destinação de recurso para a aquisição de gêneros alimentícios para a modalidade, visto que até então aos municípios e estados cabia essa atribuição com recurso próprio.

Ainda no ano de 2009, a Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 – Livro Didático, tratou sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), alterada pela resolução nº 22, de 7 de junho de 2013, a qual trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Além de disponibilizar livros didáticos aos docentes e discentes da EJA, possibilitou um conjunto de ações voltadas a modalidade, além de apoio à prática educativa.

Em 2014 a Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação – PNE, propôs nas metas 8 e 9, elevar a escolaridade média da população, elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Como estratégias, citam a oferta gratuita da modalidade, busca da demanda ativa, programas suplementares de saúde e assistência social. Já na meta 10, é retomada a integração da EJA à educação profissional e propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

O levantamento sobre essas questões normativas nos possibilita compreender que a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos proporcionou, comprovadamente, um maior acesso à educação para o público da modalidade que não estudou ou sofreu interrupção no seu percurso escolar (Brasil, 1996). No entanto, se evidencia que ainda há muito para avançar no atendimento das diferentes necessidades dos educandos e, dessa forma, consolidar a oferta de uma educação de qualidade para esse público específico.

Para Freire (2002), a educação deveria possibilitar a formação plena do ser humano, preparando-o para a vida, com formação de valores, entrelaçados a proposta política de uma pedagogia libertadora, considerada pelo autor como fundamental e indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, igualitária:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de

trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (Freire, 2002, p.193).

Partimos da visão de Freire (2005) de não só pensar a história como sendo apenas um tempo cronológico, mas considerar a transformação social como um processo histórico, que dialeticamente se constrói em constantes mudanças, tendo o mundo como uma realidade condicionante e que só existe como produto da ação humana.

A Educação de Jovens e Adultos vista muitas vezes como não prioritária, foi considerada durante as décadas de 1980 e 1990 do século XX como obsoletas, uma vez que a expectativa política, ações e programas, e seus investimentos, se direcionaram em uma educação primária eficiente que a longo prazo eliminariam sua necessidade (Nascimento, 2020).

O fato é que, passados os anos e chegando aos dias atuais, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas que promovam a equidade e uma educação de qualidade se traduzem em números ainda preocupantes de analfabetismo entre adultos, evasão e abandono escolar, conforme apontam os dados do Censo Escolar de 2022¹. Já em 2023² o Censo Escolar aponta que na EJA, o número de adultos matriculados caiu 7% se comparado ao ano de 2022 (de 2,7 milhões de estudantes para 2,5 milhões).

É fundamental destacar que a EJA contribuí para a inclusão educacional e social de pessoas que são excluídas do acesso à educação e do mercado de trabalho. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, "em 2019, cerca de 11 milhões de pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído a educação básica no Brasil, o que evidencia a importância da EJA na promoção da inclusão educacional e na redução da desigualdade social" (IBGE, 2020).

Ao longo de sua gestão (2003 – 2011), o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva implementou uma série de políticas e ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo a importância dessa modalidade educacional como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento humano.

Uma das medidas emblemáticas adotadas durante o governo Lula, em 2005, foi a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que visava atender jovens que haviam abandonado a escola, proporcionando-lhes uma segunda chance de

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em outubro de 2022.

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em novembro de 2022.

concluir seus estudos, promovendo a elevação da escolaridade no nível do Ensino Fundamental, a qualificação profissional com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias. Além de contribuir para a reinserção dos jovens na escola, identificando oportunidades de trabalho e capacitando os jovens para o mercado de trabalho, buscou identificar, elaborar planos e desenvolver experiências de ação comunitária, bem como promover a inclusão digital (Brasil, 2005).

Ainda no âmbito das ações voltadas para a EJA, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi fortalecido e expandido, em 2003, com foco principal em superar o analfabetismo, abrangendo tanto jovens como adultos, com o intuito de contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Já durante o governo da ex-presidente Dilma Rousseff (2011–2016), diversas ações foram implementadas visando o fortalecimento dessa modalidade de ensino no Brasil. Essas iniciativas buscaram promover a inclusão educacional e social, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para essa parcela da população.

Um exemplo importante foi a continuidade e expansão do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com Silva (2017, p.55), o governo Dilma Rousseff manteve e fortaleceu o Programa Brasil Alfabetizado, “intensificando as parcerias com municípios e estados para a implementação de turmas de alfabetização destinadas aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na infância”. Percebemos que esse programa desempenhou um papel fundamental na luta contra o analfabetismo e na promoção da inclusão educacional.

Outra iniciativa relevante foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Segundo Santos (2015, p. 78), o Proeja, implementado no governo Dilma Rousseff, “tinha como objetivo integrar a formação geral com a formação profissional, possibilitando aos jovens e adultos a conclusão do ensino médio aliada a uma formação técnica”. Observamos que, de acordo com Santos, esse programa contribuiu para a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho desses estudantes, possibilitando aos jovens e adultos a conclusão do ensino médio aliada a uma formação técnica.

Além disso, destaca-se a relevância do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no contexto da EJA. O PRONATEC foi regulamentado pela Lei Federal nº 12.513/2011, e teve como objetivo ampliação da oferta de cursos de

Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, funcionando através do regime de parceria com as redes federais, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011). Percebemos como tais programas possibilitaram a promoção da inclusão social e a formação técnica desses estudantes, contribuindo para a melhoria de suas perspectivas educacionais e profissionais.

A partir da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (PEC 241) implementada pelo governo de Michel Temer, que limitou o orçamento da educação e da saúde, os principais programas de apoio à EJA criados na última década passaram a perder força a partir de 2016.

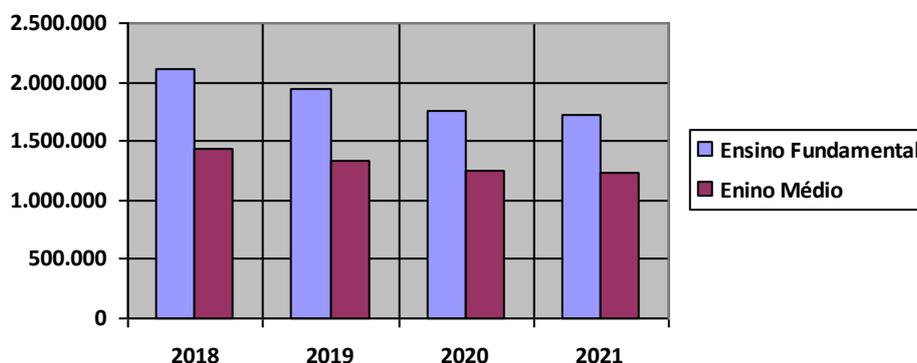
Nesse contexto, houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, conseqüentemente, o fechamento dos programas de EJA. A SECADI mantinha o fluxo de alguns programas da EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLDEJA), onde observamos um desmonte na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A SECADI por meio de suas diretorias, tinha como atribuição desenvolver atividades relacionadas ao planejamento, orientação e coordenação, de maneira integrada com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e representações sociais. Isso visava à implementação de políticas abrangentes em diversas áreas, incluindo alfabetização de jovens e adultos, formação de professores (inicial e continuada), elaboração de materiais didáticos, melhoria da infraestrutura física e tecnológica, bem como iniciativas educativas para garantir a alfabetização e aumentar o nível de escolarização da população de jovens e adultos. Além disso, a SECADI também promovia ações para acompanhar a frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social (MEC, 2021).

O governo de Jair Bolsonaro (2018 - 2022) manteve a extinção da SECADI e de seus programas, o que diretamente afetou o acesso ao sistema, inclusive na redução nas matrículas de EJA, que embora não seja uma política nova, se aprofundou neste governo.

Os dados do Censo Escolar³ apresentam queda na matrícula de EJA no Brasil, seja no Ensino Médio ou Ensino Fundamental, conforme gráfico abaixo.

³ Dados do Censo Escolar 2021 do Ministério da Educação / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, publicado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais, em 31 de janeiro de 2022, disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

Gráfico 01: Evolução da Matrícula na EJA – 2018 a 2021.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos Dados do Censo Escolar – INEP 2021.

O gráfico revela uma descontinuidade significativa de estudantes entre o ensino fundamental e o ensino médio é um dado preocupante que merece atenção, pois reflete desafios em diversos aspectos da educação.

O Censo Escolar, tomando como referência os anos de 2018 a 2022, apontou que a EJA recebeu alunos provenientes do ensino regular, aproximadamente 300 mil alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais e 200 mil do ensino médio. Alunos com histórico de retenção e que buscam na modalidade meios para concluir seus estudos.

Dados do Censo Escolar apontam que o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado do Ceará em 2022, com um total de 163.125 alunos, superou, em termos absolutos, a quantidade registrada em 2021, que foi de 162.025 alunos, demonstrando uma recuperação gradual dessa modalidade no período pós-pandemia. A análise desses dados reforça a percepção de que, apesar do impacto significativo da crise sanitária, que elevou os índices de abandono, a EJA está retomando seu crescimento, ainda que não tenha atingido os níveis de 2019, quando 170.475 matrículas foram registradas. Esse movimento de recuperação se intensifica quando comparado ao número de alunos de 2020, ano em que as matrículas caíram para 158.632, o ponto mais baixo durante a pandemia.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica e, apesar das taxas de analfabetismo registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita.

Ao observar a referida série histórica, compreendemos que as matrículas da modalidade vêm diminuindo sistematicamente desde 2018, dado que acompanha a sistemática

queda nos investimentos públicos. Conforme dados do Sistema Integrado de Operações (SIOP), em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou para a Educação de Jovens e Adultos a menor verba dos últimos anos, R\$ 25 milhões. Em 2019⁴, dos R\$ 74 milhões previstos, foram executados apenas R\$ 16,6 milhões.

Se refletirmos sobre a redução dos investimentos públicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentada nos dados do Sistema Integrado de Operações (SIOP), perceberemos contradição nas políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, visto que o declínio sistemático de matrículas a partir de 2018, aliado à drástica redução do orçamento destinado à EJA, expõem a fragilidade do compromisso do Estado com essa modalidade, que historicamente atende às populações mais vulneráveis e excluídas do sistema regular de ensino.

Essa descontinuidade no financiamento não pode ser vista somente como uma questão de alocação de recursos, mas como um reflexo de uma visão política que desvaloriza a educação de jovens e adultos, e o potencial de transformação social que eles carregam. A falta de prioridade na execução orçamentária inclusive evidencia um possível desinteresse de construção de políticas públicas para enfrentar o analfabetismo e promover a reintegração educacional do público desta modalidade que, por diversas razões, foram excluídos da educação formal no tempo adequado.

Os dados apresentados no gráfico 01 apontam e evidenciam a permanente violação do direito à educação nos últimos anos, visto a queda acentuada na matrícula e o número de analfabetos no Brasil, e sua restauração se torna ainda vital no atual contexto, frente às crises sanitária e econômica do país.

Consideramos que existe uma necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas que atendam aos jovens, adultos e idosos da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades e diversidades. Os dados/índices educacionais demonstraram que apenas investir na educação primária não é a solução; é preciso construir uma agenda integrada de práticas e estratégias pedagógicas efetivas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.2 As pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares da EJA

² Levantamentos do Sistema Integrado de Operações (Siop) demonstra que esses são os menores investimentos da década, bem aquém dos R\$ 1,6 bilhão investidos em 2012, por exemplo.

Esse tópico refere-se a uma revisão de literatura do tipo estado da arte sobre Educação de Jovens Adultos (EJA), tendo como foco a busca de produções que abordem a modalidade como temática, buscando observar como tem se estruturado esta modalidade de ensino.

Haddad (2000, p. 4) afirma que os estudos do tipo “Estado da Arte” possibilitam sistematizar e evidenciar um campo de conhecimento, com intuito de apontar os principais resultados das investigações, ampliando os horizontes do pesquisador e dando a este a possibilidade de “[...] identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura”.

As pesquisas do tipo “Estado da Arte” além de contribuírem e subsidiarem significativamente na construção da teoria e prática pedagógica direcionam para possíveis restrições sobre o campo em que a pesquisa permeia, além de apontar as experiências inovadoras como alternativas para solução de problemas e apresentam uma “[...] visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Realizamos uma pesquisa qualitativa de revisão de literatura em julho de 2022, tendo como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de busca avançada se deu por assunto, mediante articulação dos descritores “EJA”, “Política” e “CEJA”. Por meio de um levantamento de trabalhos publicados nestes periódicos.

O Periódicos da CAPES foi utilizado por ser um dos maiores portais com acervos científicos virtuais do país, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Já a nossa escolha pela BDTD se deu pelo fato dessa base de dados integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil; também por estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, difundindo as produções acadêmicas produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

A busca e a obtenção dos dados foram realizadas junto ao portal de periódicos da CAPES e da BDTD utilizando como critério de recorte a presença da palavra “Educação de Jovens e Adultos – EJA” (usando a sigla), “Política” e “CEJA” em ambos os periódicos sem um recorte temporal previamente definido, conforme Quadro 03.

A Revisão de Literatura realizada nos possibilitou conhecer um pouco mais acerca do tema “EJA”, “Política e EJA” e “CEJA e Política”.

A importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. (Angelucci; Kalmus; Paparelli; Patto, 2004, p. 53).

A análise dos dados foi realizada por aproximações entre os textos e de acordo com as discussões tratadas nos seguintes segmentos: a) EJA; b) Política de EJA c) CEJA. A cada ponto, procuramos destacar as características gerais dos textos que possibilitaram a relação entre eles, como o(s) objetivo(s) das produções, a(s) metodologia(s) adotada(s) e a(s) perspectiva(s) de análise dos autores.

Por meio da análise dos periódicos observam-se vinte e sete (27) dissertações e dez (10) teses (Quadro 01) com títulos variados temas voltados para a modalidade, usando os filtros apresentados abaixo:

Quadro 01. Trabalhos publicados sobre EJA – Descritor: EJA e Política.

BASE	DISSERTAÇÕES	TESES	FILTRO DA BUSCA
CAPES	01	02	Qualquer campo
CAPES	00	00	Título e assunto
BDTD	142	30	Qualquer campo
BDTD	26	08	Título

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

As temáticas apresentadas inicialmente, seguem organizadas (Quadro 02) conforme título, autor, ano de publicação e instituição, de todas as produções encontradas, visto a sua quantidade. Após as leituras iniciais, foram consideradas as duas primeiras (1ª e 2ª) teses e a última (3ª) dissertação no portal de periódicos da CAPES; as demais, foram desconsideradas devido as suas temáticas e distanciamento com o objetivo da presente pesquisa. Assim, ficamos com três (03) produções para a presente revisão: Santos (2018), Borges (2009) e Conzatti (2015).

Quadro 02. Descritor: EJA e Política – Periódicos da CAPES.

TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
1. Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA	SANTOS, Juliana Silva dos 2018	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2. A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA	BORGES, Liana da Silva 2009	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
3. Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos	CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann 2015	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No quadro 02, percebe-se que nos Periódicos da CAPES apenas três (03) produções continham EJA e/ou política quando filtrado em “qualquer campo”. Cabe destacar que ao se fazer a pesquisa usando os mesmos descritores, especificamente no título não se apresenta qualquer produção. Outro ponto relevante é que as duas produções encontradas são da mesma instituição de ensino superior e do mesmo programa com o mesmo orientador.

Ainda sobre as temáticas apresentadas, segue organizado o Quadro 03, conforme título, autor, ano de publicação e instituição, que no total foram filtradas 34 produções (08 teses e 26 dissertações) e destas foram consideradas seis (06) no total, sendo uma (01) tese e seis (05) dissertações. Nos critérios de exclusão, descartamos produções que não trouxessem a discussão de EJA e política no sentido de produção. Com isso, foram desconsideradas temáticas sobre prática pedagógica, formação docente, questões de gênero e racial, componente curricular, dentre outras. Ficamos com sete (06) produções para a presente revisão: Vieira (2018), Carli (2004), Torres (2011), Bignarde (2013), Vieira (2011), Faria (2014) e Peletti (2016).

Quadro 03. Descritor: EJA e Política – BDTD.

TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
1. E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo	VIEIRA, Rosilene Silva 2018	Universidade de São Paulo – USP
2. Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000:	CARLI, Solange Auxiliadora Souza	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

ordenamentos legais e efetivação institucional	2004	
3. Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)	TORRES, Wagner Nobrega 2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
4. As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009	VIEIRA, Rosilene Silva 2011	Universidade de São Paulo – USP
5. A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo	FARIA, Vanessa Elsas Porfirio de 2014	Universidade de São Paulo – USP
6. A política educacional para EJA – educação de jovens e adultos: o CEEBJA – centro estadual de educação básica para jovens e adultos – professora Joaquina Mattos Branco – Cascavel – Paraná	PELETTI, José Armando 2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel – UNIOESTE

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Analisando o Quadro 03, percebe-se que na BDTD embora houvesse 34 produções, apenas sete (07) traziam EJA e/ou Política no título. É importante realizar duas observações: uma, que as duas primeiras produções deveriam ser teses, conforme a classificação da BDTD, mas ao baixar os arquivos para análise percebeu-se que a segunda produção apresentada na tabela é uma dissertação, embora estivesse classificada como tese. A segunda observação se faz necessária pelo fato da produção um (1) e cinco (5) serem da mesma autora, sendo uma dissertação e uma tese trazendo a discussão da EJA e análise de políticas.

O Quadro 04 apresenta a síntese das dissertações e teses dispostas nas tabelas anteriores (tabela 02 e 03) nos Periódicos da CAPES e na BDTD de acordo com os anos de publicação, desconsiderando os anos em que não houve produções filtradas pelos critérios apontados anteriormente.

Quadro 04. Produções Stricto Sensu por temporalidade.

ANO	TESE BDTD	TESE CAPES	DISSERTAÇÃO BDTD	DISSERTAÇÃO CAPES
2004	-	-	01	-
2009	-	01	-	-
2011	-	-	02	-
2013	-	-	01	-
2014	-	-	01	-

2015	-	-	-	01
2016	-	-	01	-
2018	01	01	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Analisando o quadro podemos observar que na BDTD houve mais produção de dissertações, com um total de seis (06) produções entre os anos de 2004 e 2016, enquanto nos Periódicos da CAPES apenas uma (01) produção no ano de 2015. Já em relação à produção de teses, os Periódicos da CAPES apresentaram duas (2) produções (2019 e 2018), enquanto a BDTD apenas uma (1) tese (2018). Sendo que nos anos anteriores, grande parte das produções tratava especificamente sobre aspectos pedagógicos da modalidade.

O último quadro (Quadro 05) apresenta o filtro usando os descritores CEJA e EJA, sendo CEJA no título e EJA no assunto, tanto nos Periódicos da CAPES como da BDTD, priorizando-se as produções que apresentassem a discussão de CEJA e EJA na perspectiva de política. Aqui ficaram para a presente revisão 02 produções do mesmo autor, sendo: Bignarde (2013) conforme tabela abaixo.

Quadro 05. Descritor: CEJA e EJA– BDTD e CAPES.

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO E BASE	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
1. A produção da Política de Currículo da EJA a partir da Constituição dos CEJAS	BIGNARDE, Kleber Gonçalves	2013 – CAPES	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
2. A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011	BIGNARDE, Kleber Gonçalves	2013 – BDTD	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Ressalta-se que o quadro acima apresenta o filtro de duas (02) produções sendo um artigo e uma dissertação, embora na pesquisa tenha sido encontrado um total de 22 produções, sendo sete (07) artigos nos Periódicos da CAPES e na BDTD foram encontradas 15 dissertações e nenhuma tese.

Após a leitura inicial das produções, foram consideradas as duas produções

apresentadas no quadro 05, visto que fazem a discussão de Política na Educação de Jovens e Adultos, inclusive em uma unidade de Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Embora o quadro apresente duas produções do mesmo autor e instituição de ensino superior, estas foram escolhidas pelos critérios pré-estabelecidos enquanto as demais, embora tratassem de EJA e CEJA, se detinham a discussão sobre práxis pedagógica, educação especial, acessibilidade, produções de escrita, narrativa de educando, ensino da matemática e literatura.

Das produções filtradas e apresentadas nos quadros 02, 03 e 05, apenas a produção da dissertação do quadro 05 (Bignarde, 2013), traz a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball como referencial teórico-metodológico, pelo qual é evidenciada a importância da inter-relação dos contextos (de influência, de produção do texto e da prática) e são valorizadas as relações global/local, demonstrando que a política está sujeita à reinterpretação e recriação, isso no aspecto do CEJA estudado.

A presente pesquisa apresenta o ciclo de políticas como possibilidade para entender as políticas de currículo, apresentando-a como um ciclo que envolve negociações, articulações e reinterpretações, explicando e analisando os discursos e textos que as escolas (re)contextualizam, a inter-relação da produção dos discursos, a construção dos textos políticos e a recriação e reinterpretação que ocorre na prática, como fica claro com a pesquisa apresentada.

Pôde-se notar que a presença de teses e dissertações na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ainda é tímida quando comparada a outras etapas e modalidades de ensino. Porém, essas produções permeiam uma diversidade de títulos e trazem contribuições relevantes para as discussões promovidas por pesquisadores e estudantes.

Apresentamos a seguir uma breve análise das pesquisas, organizadas por objetivo/categoria.

2.2.1 Sentidos da vivência/e para escola de EJA

A tese *“Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA”* (Santos, 2018), buscou problematizar a diversidade de sentidos para a escola de EJA, na visão de sujeitos jovens e adultos que frequentam uma escola de Ensino Médio. Tendo como objetivo central analisar os sentidos atribuídos à escola de EJA, no que concerne à continuidade dos estudos. Os principais referenciais da pesquisa são Freire (1987), Bourdieu (1989), Haddad e Di Pierro (2000), Fávero e Paiva (2009), dentre outros.

Dentre as suas considerações, Santos (2018) destaca que os sujeitos que retornam para EJA sinalizam necessidades diferentes, seja a busca do conhecimento para seguir o caminho acadêmico ou conhecimentos muito básicos de cidadania, ou apenas conhecimentos para suprir habilidades muito simples que alcancem as necessidades nos seus trabalhos. A autora destaca que os sujeitos pesquisados trazem pontos a refletir sobre a forma que a escola de EJA encontra-se e o distanciamento que há entre as realidades: município, estado e federação. As escolas municipais, nesse contexto geográfico, atendem apenas a demanda do Ensino Fundamental e, vivenciam na atualidade o sucateamento do serviço público, conforme dados da sua pesquisa.

A dissertação “*Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos*” (Conzatti, 2015), objetivou compreender os sentidos que os educandos adultos maduros da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuíram à retomada da Educação formal, bem como as suas percepções sobre as mudanças decorridas a partir desse percurso educativo. A pesquisa teve como referenciais os autores Freire (1987, 1989, 2011), Di Pierro (2010), Minayo (2008), Haddad (2000, 2011) e Jarvis (2012, 2013, 2015).

Conforme Conzatti (2015) os resultados da pesquisa apontaram para a emergência de duas categorias: Vivências educativas na EJA e Afetamentos provocados pelo percurso educativo na modalidade, e que segundo ela são reveladoras do universo dos sentidos experienciados pelos sujeitos na Educação formal e que reverberaram nas diferentes esferas e contextos das suas vidas.

A tese “*E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo*” (Vieira, 2018), buscou identificar alguns aspectos da perspectiva da população pouco escolarizada na análise sobre as políticas atuais de educação de jovens e adultos no Brasil, em relação com as dimensões de experiência, informação e interpretação. Dentre os inúmeros referenciais a autora “categoriza” alguns, sendo estes: No campo das políticas de EJA: Freire (1991, 1996), Beisiegel (1965, 2010) e Di Pierro (2017). No campo das políticas educacionais, especificamente no que tange à democratização do ensino e às potencialidades da instituição escolar: Azanha (2004, 2010) e Freire (1991, 1996). No campo das discussões sobre território: Santos (1996, 2005). E sobre a relação entre Estado estrito e sociedade civil: Gramsci (1999-2003, 2004).

Em suas considerações Vieira (2018) aponta o não reconhecimento da população pouco escolarizada e à forte influência do senso comum, informado pela explicação folclórica da falta de interesse dos educandos da EJA; a ausência de comunicação institucional entre

governos e a população sobre a oferta de cursos da modalidade como uma das manifestações da marginalidade da modalidade nas agendas governamentais e a premência da garantia de sobrevivência como principais fatores que incidem sobre a baixa procura pelos cursos da modalidade.

A autora aponta em relação à atuação da instituição escolar mediante esse contexto, limitada em relação a atratividade de seus cursos, relacionada a fatores internos à instituição, como proposta curricular, organização dos tempos escolares e organização escolar, pouco sensível às condições de vida e expectativas dessa população.

2.2.2 Alfabetização de Jovens e Adultos

A tese *“A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA”* (Borges, 2009), reflete o percurso da alfabetização de jovens e adultos a partir do recorte temporal que abrange o final da década de 1950 até o ano de 2002. Caracterizado pela complexidade de experiências de alfabetização de jovens e adultos, estudando causas e consequências apoiadas em contextos sócio-históricos relativos às estratégias que o país vinha encontrando para atingir os níveis de alfabetismo e de escolarização pretendidos. A pesquisa teve como referenciais os autores Brandão (2008), Freire (1981, 1985, 1999), Gadotti (1997, 2007), Haddad (1991, 1992, 1999) e Pontual (1996).

A autora considera que apenas ao compreendermos plenamente a natureza política e epistemológica desses movimentos, bem como de outros programas de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), poderemos estabelecer bases sólidas para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Estado consistentes e eficazes. Essa condição, segundo ela é fundamental para que possamos alcançar uma realidade de alfabetização no Brasil que perdure ao longo do tempo.

2.2.3 Política de Currículo e Organização Curricular

A dissertação *“Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)”* (Torres, 2011), analisou os projetos em disputas na produção de políticas de currículo em EJA (Educação de Jovens e Adultos). Investigando as produções de dois espaços em que circulam diferentes textos que enunciam demandas de diversos grupos, a saber, os ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) e o GT 18 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Os principais referenciais da pesquisa

são: Ball (1994, 1998, 2001, 2002, 2004), Foucault (2005, 2009), Haddad (2000, 2002, 2009), Laclau (1987, 1993, 2005), Lopes (2005, 2006, 2008, 2010) e Macedo (2004, 2007, 2008, 2010).

Em suas considerações, Torres (2011) reforça a relevância na investigação da atuação das comunidades epistêmicas no processo de produção de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Que a pesquisa se situa em um terreno do provisório, contingente e conflituoso, espaço da política e na política curricular da EJA, onde outras perspectivas, análises, compreensão e conclusões podem ser realizada da parte do material coletado e da agregação de outros materiais.

A dissertação “*A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011*” (Bignarde, 2013), objetivou analisar as reinterpretções na Organização Curricular da Política de Currículo da Educação de Jovens e Adultos para os Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso no período de 2008 a 2011.

O estudo evidencia que a organização curricular proposta para os CEJAs é marcada por um artefato cultural, demonstrada pelos processos de reinterpretação presentes na produção curricular. Além disso, destaca-se que a produção curricular é um processo marcado por disputas contingenciais e momentâneas.

A análise dos dados também revela que a organização curricular adota diferentes enfoques, transitando entre tendências de currículo integrado centrado nas disciplinas de referência e no currículo integrado centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

2.2.4 Centros de Educação de Jovens e Adultos

A tese “*A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo*” (Faria, 2014), sistematizou e analisou a trajetória do Projeto Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), tendo como objetivo compreender como foi constituído o modelo de organização escolar do CIEJA entre diferentes governos municipais e políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 2001 a 2009 na cidade de São Paulo. Principais referenciais adotados pela autora foram: Arroyo (2005, 2007, 2008), Beisiegel (1974, 1982, 1997), Di Pierro (2001, 2005, 2007, 2008, 2011), Haddad (2002, 2007, 2012) e Lima (2005, 2007).

Em sua tese, Faria (2014) conclui que a participação ativa dos gestores e professores dos CIEJAs foi decisiva para defender ou bloquear diferentes concepções de EJA e propostas políticas para modalidade ao longo do tempo, inclusive nos momentos de transição entre os

governos. Ressaltando em suas considerações que foi a participação e apropriação do modelo escolar dos Centros por esses profissionais que garantiram a sobrevivência dos CIEJAs e conduziram à sua regulamentação em lei.

A dissertação “*A política educacional para EJA – educação de jovens e adultos: o CEEBJA – centro estadual de educação básica para jovens e adultos – professora Joaquina Mattos Branco – Cascavel – Paraná*” (Peletti, 2016), buscou compreender a história e objetivos da criação desta escola. Analisaram-se livros de matrículas, PPP – Projeto Político Pedagógico – da escola, legislação pertinente, relatórios da CONAE, dos ENEJAS dos FÓRUNS de EJA, e das CONFINTEA e, também, relatórios produzidos pelo próprio MEC e SEED/PR sobre a temática da EJA. Principais referenciais do autor: Alencar (1985, 2016), Ipardes (2008, 2016) e Xavier (1994, 2008).

Peletti (2016) considera que houve poucos incentivos, se considerado o exame dos relatórios emitidos por órgãos públicos e entidades da sociedade civil dedicadas à discussão educacional, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde os primórdios desta proposta pedagógica destinada a atender aqueles que não têm acesso à escola convencional. Ressalta também que ainda que tenham ocorrido melhorias em alguns aspectos, é notável que muitas pessoas permanecem fora do sistema educacional, encontrando-se em idades mais avançadas, com níveis educacionais reduzidos ou até mesmo sem habilidades básicas de alfabetização.

O artigo “A produção da Política de Currículo da EJA a partir da Constituição dos CEJAS” (Bignarde, 2013) discutiu a política curricular, focando os fins, interesses e prioridades que orientam a atuação do Estado e as interações construídas, ou não, com a sociedade, no processo de constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Decreto N° 1.123 de 28/01/2008. Discute também a oferta das formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho e ao longo da vida. O autor utiliza como referenciais teóricos e metodológicos, autores como Arroyo (2016), Freire (1980, 1996), Haddad (2000), Haddad e Di Pierro (2000) e Sacristán (2000).

Bignarde (2013) destaca que a política curricular, dentro do contexto de sua elaboração, visa a superar uma abordagem formalista e cientificista do currículo, buscando compreendê-lo como resultado da contribuição de diversos sujeitos com experiências singulares. Isso ressalta a necessidade de uma análise mais aprofundada, permeada por reflexões que considerem as inter-relações entre os contextos de influência e as práticas educacionais.

2.2.5 EJA e sistemas de ensino

A dissertação *“Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional”* (Carli, 2004), investigou e analisou as políticas públicas para a EJA – Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no período de 1990/2000, atendo-se a todo um universo de produção teórica de progressão dos direitos e suas respectivas classificações. Referenciais adotados pela autora foram: Bobbio (1986, 2002, 2003), Cury (1985, 1989, 1992, 1994, 1997, 2000, 2002), Haddad (1991, 1997, 2000), Paiva (1986, 1993, 2004) e Saviani (1978, 1980, 1996, 2001).

A pesquisa de Carli (2004) evidencia que, entre avanços e retrocessos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se consolidou como parte integrante das políticas educacionais do município de Belo Horizonte. Contudo, a autora aponta que é importante ressaltar que a vontade política, por si só, não é suficiente. Conclui sua pesquisa destacando que a efetiva implementação e implantação dessas políticas requerem previsões orçamentárias que garantam o seu financiamento.

A dissertação *“As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009”* (Vieira, 2011), analisou as políticas de EJA desenvolvidas pela União e pelo Estado de São Paulo, no período 2003-2009, sob a ótica do regime de colaboração em um Estado federativo. Os principais referenciais adotados pela autora foram: Abrucio (2005, 2007, 2010), Beisiegel (1972, 1974, 1997), Di Pierro (1974, 2001, 2009, 2010, 2011), Oliveira (1999, 2007) e Pinto (2002, 2007, 2009).

Em suas considerações Vieira (2011) reflete que as responsabilidades estabelecidas pela legislação, que determina a obrigatoriedade da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), não têm sido adequadamente cumpridas pela União e pelo Estado de São Paulo. Apontando que um dos principais motivos desse descumprimento legal é a falta de uma colaboração efetiva entre esses dois entes federativos no que diz respeito à EJA durante o período analisado.

Observamos ao longo desta pesquisa que os temas mais frequentes nas produções acadêmicas foram sentidos dos educandos da EJA, Currículo, alfabetização de jovens e adultos, sendo que dentro destas categorias maiores, algumas temáticas são recorrentes, dentre elas, prática pedagógica, formação docente, perfil dos discentes, questões de gênero, aspectos sociais, dentre outros.

A partir da análise dos dados apresentados percebemos uma “timidez” no debate acerca da produção política nesta modalidade, se levado em consideração outras modalidades

de ensino.

Quanto às implicações a partir das leituras das produções foi possível constatar que as pesquisas apontam incidências relacionadas às políticas públicas em seus aspectos históricos, à formação de professores, ao material didático, aos componentes curriculares e às metodologias adequadas ao perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto aos autores recorrentes no campo da EJA nas produções, destacam-se autores (as) como Arroyo (2006); Freire (1996, 2001); Maria Clara Di Pierro (2005), entre outros.

De acordo com a nossa revisão de literatura sobre o tema em pauta, todas as pesquisas aqui destacadas indicam nos resumos, que utilizam a abordagem qualitativa. Em relação às técnicas mais utilizadas, as pesquisas são compostas por uma diversidade de instrumentos, dentre eles se destacam a análise documental e a entrevista. Nas demais, em números bem menos expressivos, os instrumentos adotados são análise de registros de alunos, relato de histórias de vida e grupo focal.

Todavia, essas dissertações e teses permeiam uma diversidade de títulos/temáticas, autores e apresentam inúmeras contribuições relevantes para as discussões promovidas por pesquisadores e estudantes, e estas questões são proeminentes na EJA, todavia se faz necessário avançarmos em seu campo pedagógico, epistêmico, mas também político, como busca apontar este tópico.

2.3 A EJA no GT 18 da ANPED

De acordo com o site⁵ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Grupo de Trabalho 18 (GT-18) - Educação de Pessoas Jovens e Adultas originou-se na 23ª reunião anual da ANPEd, em 2000, após dois anos de atuação (1998-1999) como Grupo de Estudos - GE.

O Grupo de Trabalho foi criado tendo como princípio unificar às produções oriundas da Educação Popular e dos Movimentos Sociais, promovendo um ambiente de acolhimento e incentivo para que pesquisadores não vinculados à ANPEd fossem estimulados a participar, ao se identificarem com a nova organização temática proposta. Além disso, o GT18 mantém o diálogo constante com outros Grupos de Trabalho da ANPEd por meio de iniciativas conjuntas, como a realização de trabalhos encomendados, minicursos e sessões especiais.

⁵ Site da ANPED, disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas/>

O GT-18 tem como principais focos de interesse duas questões fundamentais: 1) o contexto da alfabetização e/ou analfabetismo; 2) temáticas relacionadas à educação de jovens e adultos dentro do ambiente escolar. Seus membros fundadores provêm, principalmente, do GT de Educação Popular e do GT Movimentos Sociais e Educação, mantendo um diálogo contínuo com eles.

Esse esforço colaborativo reforça a importância do GT18 no fortalecimento do campo da EJA, promovendo o desenvolvimento de discussões e produções acadêmicas que respondam aos desafios e demandas contemporâneas da educação de jovens e adultos no Brasil.

Em relação às metodologias e aos procedimentos adotados nas pesquisas presentes no GT 18, observa-se que a maioria dos estudos analisados possui caráter empírico, sendo predominantes abordagens como estudos de caso, análise discursiva e pesquisa participante. No que tange aos procedimentos utilizados, destacam-se o levantamento de dados estatísticos oficiais, a aplicação de questionários, além da realização de entrevistas semiabertas com alunos, professores e gestores públicos, etc.

Refletimos aqui sobre a produção de conhecimento acerca das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos dentro do GT 18, além de entendermos que as pesquisas apresentadas nesse GT, preocupam-se em contribuir para a construção da EJA como política pública de educação, todavia, apontamos para a necessidade de estudos que ampliem a discussão sobre os conceitos e as categorias analíticas presentes na produção acadêmica da educação de jovens e adultos, inclusive os aspectos da produção política por parte dos seus sujeitos.

2.4 Participação na Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024

Como parte de minhas implicações com a EJA, eu destaco aqui, elementos de minha participação na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2024, no período de 28 a 30 de janeiro, contexto em que busquei participar dos colóquios de discussões que envolviam a temática EJA. Esse momento foi ímpar em minha trajetória como aluno e como pesquisador da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Envoltos aos colóquios temáticos dedicados à EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), destaco o “Colóquio 12 - Por uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, em que tive a oportunidade de vivenciar

um espaço de debate rico e plural, onde diferentes perspectivas se entrelaçaram para traçar o futuro dessa modalidade educacional tão importante para o nosso país.

As mesas redondas, os debates e os grupos de trabalho da CONAE revelaram a diversidade de realidades da EJA no Brasil, desde as iniciativas inovadoras em diferentes regiões do país até as dificuldades enfrentadas por alunos, professores, gestores, etc.

Na condição de aluno e pesquisador da EJA, pude contribuir ativamente para o debate, compartilhando minhas vivências e reflexões sobre os desafios e as oportunidades da modalidade. A CONAE me deu a oportunidade de ser ouvido e de participar da construção de soluções para os dilemas vivenciados na EJA. Senti-me valorizado como membro da comunidade educacional e pude perceber o impacto que a pesquisa pode ter na vida das pessoas.

Mediante tantos diálogos, destaco o Fórum de EJA do Brasil, em que tive a oportunidade singular de partilhar vivências e trajetórias da EJA com esta organização, que surge enquanto espaço de diálogo e debate entre os diversos setores envolvidos na educação de jovens e adultos, visando promover iniciativas que fortaleçam a elaboração de políticas públicas para garantir o direito à educação, conforme estabelecido na Constituição de 1988, independentemente da idade e condições sociais daqueles que procuram a modalidade.

A Participação do Fórum Nacional da EJA e sua articulação nos colóquios temáticos que envolviam a modalidade de educação de jovens e adultos me marcou profundamente pois pude ver reunidos representantes de movimentos sociais, professores, alunos, sindicatos e entidades ligadas à EJA em todo o país, apresentando um panorama abrangente dos desafios e das perspectivas para a modalidade. Naquele contexto, o representante do FNE destacou a necessidade de fortalecer a EJA como política pública de Estado, com investimento adequado em infraestrutura, formação de professores e materiais didáticos.

A entidade também defendeu a ampliação da oferta de vagas e a flexibilização dos currículos, para atender às necessidades dos diferentes perfis de alunos da EJA. Foi dada voz aos movimentos sociais e às entidades que lutam pela EJA no Brasil, inclusive pela revogação da Resolução CNE/CEB 01/2021 que institui as 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.

A experiência na CONAE foi marcante e me proporcionou um aprendizado inestimável e abrangente sobre a EJA no Brasil. Mais do que um evento, a Conferência

representou um marco na luta por uma educação de qualidade para todos e todas. As ideias, os debates e vivências realizadas durante a conferência servirão de base para a construção de políticas públicas mais eficazes e para a consolidação da EJA como uma modalidade educacional de referência.

3 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apontamos o caminho metodológico e o referencial teórico adotado para o estudo da construção de política curricular no CEJA em Aracati-Ceará, cuja abordagem teórico-metodológica se baseia no ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1998) e na teoria da atuação (Ball, Maguire, Braun, 2016), articulada aos estudos de Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006). Além da concepção de que as políticas não são lineares e que não seguem um único sentido (Lopes, 2008).

Consideramos que tais contribuições teóricas e metodológicas agregam no estudo de políticas de criação e atuação do Centro de Educação e Jovens e Adultos (CEJA), como unidade escolar exclusiva para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no município de Aracati-Ceará.

Optamos por uma abordagem qualitativa e interpretativa do que se constrói no *locus* estudado, possibilitando a explicação aprofundada da compreensão de fenômenos como o do contexto educacional, confiando na possibilidade de uma interpretação mais coerente dos dados produzidos buscando uma articulação entre o referencial teórico e metodológico do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1992) e da teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, (Bogdan; Biklen, 1994), visto que apresenta o CEJA Professor José Hercílio Silvério Virgínio - Aracati/CE como fonte direta e um ambiente social dessa investigação. Quanto à construção de dados que envolvem os sujeitos da pesquisa optamos pela realização de grupo focal e entrevistas semiestruturadas, buscando identificar políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA, compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, além de relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição.

Também apresentamos uma análise documental do Projeto Político Pedagógico, do Currículo do CEJA/Aracati CE e da Resolução 003/2021 do Conselho Municipal de Educação, definidas com base em fontes documentais.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

O procedimento de investigação, na pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, ou com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Mas sim, na pesquisa qualitativa formulam-se questões com a intenção de investigar o proposto, em toda sua complexidade e em contexto natural, possibilitando ao pesquisador compreender o significado que os outros dão aos seus próprios fazeres- (Bogdan; Biklen, 1994, p. 21).

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa de cunho qualitativo é um trabalho artesanal que se realiza fundamentalmente por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, que se constroem com um ritmo próprio e particular.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa requer compreensão, para que “[...] o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A entrevista semiestruturada foi realizada a partir de um roteiro previamente definido conforme apêndice, com perguntas subjetivas, dialogadas com a Coordenadora Pedagógica e a uma profissional de apoio/suporte da gestão pedagógica. Essa técnica permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador (Gil, 2010, p. 137), que se justifica pela necessidade de se obter uma visão aprofundada do contexto e do entrevistado, por meio de um roteiro semiestruturado, permitindo ao pesquisador a liberdade de utilização e de inclusão de novos questionamentos caso seja identificada esta necessidade a partir das questões pré-estabelecidas e do diálogo com os entrevistados.

Delimitamos como objeto deste estudo a política no processo de criação e atuação do Centro de Educação e Jovens e Adultos (CEJA). Conforme decreto municipal nº 041/2021 de 07/04/2021 de criação da unidade escolar e gestão da Secretaria de Educação do Aracati/CE, tivemos a criação de uma unidade escolar específica para a modalidade, sendo considerado um marco para a educação, não apenas municipal, mas para a região circunvizinha e para o Estado do Ceará.

Tal relevância se dá pelo fato de que os CEJA no estado do Ceará são todos geridos pelo governo estadual e ofertam exclusivamente os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, enquanto o CEJA de Aracati/CE oferta os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Vale destacar que, até o momento de realização desta pesquisa, de acordo com informações da Secretaria da Educação (SEDUC), o CEJA de Aracati é o único de Centro de

Educação de Jovens e Adultos da região que foi criado e mantido exclusivamente por um município no estado do Ceará.

Para análise do objeto de estudo, utilizamos como fonte inicial a Orientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos do CEJA, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e a Resolução 003/2021 do Conselho Municipal de Educação do Aracati (CME) que tratam especificamente da modalidade neste novo contexto.

Quadro 06. Bases da análise documental.

Descrição	Ano de Publicação	Abrangência
Resolução do Conselho Municipal de Educação	2021	Municipal
Projeto Político Pedagógico	2021	Escolar
Orientação Curricular da EJA	2022/2023	Municipal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Realizamos o grupo focal com os docentes do CEJA em pauta, um estudo bibliográfico e documental numa perspectiva exploratória da literatura nacional e local, com a finalidade de analisar as contribuições e implicações diretas no CEJA de Aracati/CE.

Nesse sentido, consideramos produtivo compreender as relações entre o que demandam as políticas orientadas no âmbito nacional e municipal, enquanto espaços da macropolítica, e o que é (re)produzido e/ou (re)interpretado pelos sujeitos do CEJA em Aracati/CE, enquanto espaço micro, buscamos compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de uma nova unidade escolar de EJA, além de identificar e relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição.

A pesquisa com grupos focais, segundo Morgan e Krueger (1993) *apud* Gatti (2005, p. 9) "tem como objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes e crenças, experiências e reações, [...]". Acreditamos que esta composição (grupo focal com docentes que já atuavam na modalidade e outro grupo com os novos docentes), cuja homogeneidade é garantida pela condição de pertencimento.

A técnica de grupo focal nos permitiu a verbalização de uma multiplicidade de pontos de vista, pelo contexto de interação formado, favorecendo ao objetivo de identificar convergências ou contradições nas opiniões expressas pelos diversos docentes em relação aos tópicos discutidos, o que em outras técnicas haveria dificuldades de se alcançar, visto não ser

possível captar atitudes/reações a partir das trocas realizadas entre os docentes, conforme pressupostos dos referenciais citados.

Meksenas (2011) aponta que o ser pesquisador exige a consciência de que sua pesquisa pode servir e contribuir enquanto intervenção social, capaz de cooperar para transformar ou reproduzir algo na sociedade. Neste aspecto, encontro minha inquietude e o desejo de reafirmar a EJA como território marcado na educação básica brasileira e, também, faz necessário que outros profissionais da educação tenham acesso ao que está sendo pesquisado no que tange à essa modalidade de ensino.

Destacamos que o projeto da dissertação foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UERN com objetivo de delinear os contornos da investigação e assegurar a observância dos princípios éticos fundamentais. “A pesquisa sem um direcionamento ético pode ser comparada a uma roda que gira cada vez mais veloz, sem rumo, sem direção, a esmo” (Nosella, 2008. p. 265). Essa etapa, longe de ser mero formalismo, funciona como uma bússola que norteia a trajetória do estudo, garantindo o respeito aos direitos dos participantes, a transparência nos pressupostos metodológicos adotados e a construção de um conhecimento sólido e responsável.

Acreditamos ainda, que conforme afirma Nosella (2008), a submissão da dissertação ao Conselho de Ética e Pesquisa, portanto, não se resume a uma mera formalidade burocrática. É um marco crucial na trajetória da pesquisa que traduz o compromisso do pesquisador com a eticidade, a transparência e o rigor científico, onde assumimos a responsabilidade de construir um conhecimento que contribua para o bem-estar da sociedade, sem comprometer a dignidade humana e os princípios éticos que fundamentam a ciência.

3.2 O Ciclo de Políticas como referencial teórico

Este tópico tem como objetivo principal compreender a abordagem do Ciclo de Política, formulada por Ball e Bowe (1998) e Ball e Mainardes (2011), como o referencial analítico do estudo de políticas no processo de criação e atuação do Centro de Educação e Jovens e Adultos (CEJA). Compreendemos que o ciclo de políticas nos possibilita conhecer e debater questões norteadoras na análise das trajetórias de políticas, como a vivenciada pelo referido Centro.

O Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), é utilizado por pesquisadores, para analisar o campo das políticas sociais e

educacionais. É um método de análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e implementadas em diferentes contextos, inclusive por ser um processo multifacetado e dialético (Mainardes, 2006).

Ball (2006) aponta para esse multifacetismo ao afirmar que

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas (Ball, 2006, p. 26).

A abordagem do Ciclo de Políticas foi inicialmente formulada por Stephen Ball e Richard Bowe em 1992 (Mainardes, 2006) e, posteriormente, em 1994, com mais estudos e reflexões realizados por Stephen Ball, apresentando uma estrutura mais didática:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992). Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o Ciclo de Políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. (Mainardes, 2006, p. 8).

Para os autores, as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas/reformuladas”.

Mainardes (2006) destaca que a abordagem do ciclo de políticas

[...] permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática. E ainda até o contexto dos resultados/efeitos e delineamento de possibilidades de intervenção para reduzir ou eliminar desigualdades reproduzidas pela política, sem estabelecer hierarquias entre esses contextos. De variadas formas, o pesquisador é estimulado a refletir sobre a totalidade da política (Mainardes, 2006, p. 100)

Nessa perspectiva política, os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos simplesmente como leitores “ingênuos”, mas eles o veem a partir das suas experiências, e os entrelaçam com seus valores e propósitos. Para os autores Ball e Bowe (1992), as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena

(contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas/reformuladas”.

Mainardes (2006) destaca ainda que

A abordagem do ciclo das políticas permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática. E ainda até o contexto dos resultados/efeitos e delineamento de possibilidades de intervenção para reduzir ou eliminar desigualdades reproduzidas pela política, sem estabelecer hierarquias entre esses contextos. De variadas formas, o pesquisador é estimulado a refletir sobre a totalidade da política (Mainardes, 2006, p. 100)

Para o referido autor, o contexto da prática é o espaço em que a política está sujeita à interpretação e recriação, e neste contexto o professor tem a possibilidade de reinterpretar, reinventar e recriar-se de diferentes formas, já que suas experiências, concepções e interesses são variados.

Dá a escolha da Proposta Curricular do CEJA ser considerada nesta investigação, visto que foi produzida inicialmente pelo corpo docente e pedagógico da instituição escolar e que seja pertinente refletir e analisar se essa interpretação e recriação têm ocorrido, mediante o pressuposto que não possuem um significado definitivo.

Há uma contraposição entre os discursos e a prática, conforme Mainardes salienta a partir das reflexões de Bowe e Ball:

[...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. É importante destacar a distinção feita por Ball (1993a) entre “política como texto” e “política como discurso”. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. [...] Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. [...] (Mainardes, 2006, p. 97)

Percebemos que Mainardes (2006) faz uma relação com a conceituação de política de Ball (1994); ambas estão em processo de vir a ser, por seu caráter contingente e provisório e por seus sentidos não serem fixos, assim sendo, a política não é, está sendo, por meio de interpretações e reinterpretações de atores em seus múltiplos contextos.

Neste contexto, Matheus (2009) acrescenta:

As políticas como texto adentram o contexto da prática de tal forma que, embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, criam uma esfera discursiva a partir da qual decisões podem ser tomadas. Os textos, nesse sentido, não fixam respostas, porque as respostas às políticas devem ser construídas no coletivo e no contexto da prática envolvendo “uma ação social criativa, não uma reação robótica”. (Ball, *apud* Matheus, 2009, p. 31).

Na lógica do ciclo de políticas, compreendemos que a base do contexto de produção de texto, influência da política de currículo do CEJA se encontra nas seguintes bases normativas: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que assegurou aos jovens e adultos o direito a Educação; o Parecer nº 11/2000, a Resolução 01/2021 e o Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal – ambos do Conselho Nacional de Educação, como instrumentos que apresentam novos paradigma para Educação de Jovens e Adultos.

Em contexto local, essa política reverbera no município de Aracati, por meio da homologação da Resolução nº 003/2021 do Conselho Municipal de Educação. Compreendemos que este documento orienta, assim, a política de EJA para que o CEJA Professor José Hercílio Silvério Virginio se constitua enquanto parte dessa política, no contexto da prática para/no município de Aracati/CE.

Nessa perspectiva destacamos o pensamento de Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), quando afirmou:

[...] quero rejeitar completamente a idéia [sic] de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere [sic] um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática: (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Partindo dessa abordagem, portanto, os docentes e demais profissionais da instituição exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, deste modo, o que eles pensam, acreditam e como agem tem implicações diretas para o processo de desenvolvimento das políticas, principalmente em uma nova unidade escolar que é específica para a modalidade de jovens e adultos.

Conforme Mainardes (2006), a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas adota uma visão pós-estruturalista que envolve a desconstrução de conceitos e certezas presentes, um engajamento crítico, a busca por novas perspectivas e princípios explicativos, a focalização em práticas cotidianas (micropolíticas), a valorização da heterogeneidade e do pluralismo, além da articulação entre macro e micro contextos. Para Lopes (2005, p.53), o pós-estruturalismo “questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”.

A escolha do Ciclo de Política como referencial teórico-analítico dessa pesquisa se dá pela possibilidade de compreendermos através dele a dinâmica de como as políticas são criadas, incorporadas e avaliadas. E a escola, nesse contexto, deixa de ser pensada apenas como espaço que executa a política, tornando-se esta e seus profissionais como aqueles que atuam, ressignificam a política; reescrita em diversos contextos, a partir das significações dos seus sujeitos

[...] pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. (Mainardes, 2006, p. 58)

Na lógica do ciclo de políticas, compreendemos que a base do contexto de influência da política de currículo do CEJA se encontra nas seguintes bases normativas: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que assegurou aos jovens e adultos o direito a Educação; o Parecer nº 11/2000, a Resolução 01/2021 e o Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal – ambos do Conselho Nacional de Educação, como instrumentos que apresentam novos paradigma para Educação de Jovens e Adultos.

Assim, na construção da reflexão acerca das políticas em torno da Educação de Jovens e Adultos do CEJA em Aracati-Ceará, propomos uma relação entre a abordagem do Ciclo de Políticas a partir de procedimentos metodológicos como entrevistas semiestruturadas, grupo focal e um estudo documental da legislação específica para EJA em nível federal e municipal, que esteja inter-relacionada com a constituição do CEJA entre 2021 e 2022. Destacamos, ainda, o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA que foi inicialmente elaborado pela instituição e que atualmente está em tramitação no Conselho Municipal de Educação do Aracati – CME.

Dessa maneira, a proposta dessa abordagem é que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (Mainardes, 2006, p. 50).

3.3 O Centro de Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos da pesquisa

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor José Hercílio Silvério Virgínio, aqui definido como contexto da prática, instituição *locus* desta pesquisa, está localizada no município de Aracati, litoral leste do estado do Ceará, o qual possui população estimada de 75.392 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme dados de 2021. Aracati é um município considerado bem desenvolvido e economicamente estável, com forte potencial turístico, quando comparado aos demais municípios que compõem a região do litoral leste do estado.

O referido CEJA foi criado em 2021 no contexto de pandemia, cabe destacar, o que diferente de muitos municípios e estados que não ofertaram a modalidade neste período devido os inúmeros contextos e desafios enfrentados.

Fazemos aqui referência à obra *Como as escolas fazem a política*, dos autores Stephen J. Ball, Meg Maguire e Anette Braun, que propõe para as pesquisas em educação, com ênfase nas políticas educacionais, a erradicação do binário política-prática, contribuindo com as Teorias da Educação quebrando com a ideia de “implementação” nas pesquisas educacionais, por entender que tal forma de perceber o processo da política em ação torna os sujeitos agentes na atuação dessa política no contexto escolar como meros operários, bem como desconsidera o processo de (re)interpretação, tradução, (re)criação que essas políticas passam.

O objetivo dos autores é desenvolver e ampliar a teoria da atuação das políticas (policy enactment), baseando-se na premissa de que “As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (Ball, 1994, p. 19, tradução nossa). Assim, a obra contribui para as teorias educacionais ao desenraizar o termo/ideia de “implementação” nas pesquisas educacionais. Tal percepção do processo da política em ação transforma os sujeitos responsáveis pela atuação dessa política no contexto escolar em meros operários/reprodutores e desconsidera o processo de interpretação/reinterpretação, tradução, criação/recriação pelo qual essas políticas passam no contexto escolar.

Relacionando a obra *Como as escolas fazem a política* e os objetivos específicos da pesquisa, teremos a possibilidade de identificar como/quais as políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA/Aracati-CE, além de compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de uma nova unidade escolar de EJA.

Nos interessa, assim, compreender processos de criação/constituição do CEJA, diálogos, possíveis conflitos e negociações por eles constituídos para atuação da política ao longo do processo de criação de uma unidade específica para Educação de Jovens e Adultos.

Conforme Ball (2016) destaca, ao analisar qualquer política, é crucial examinar as origens do discurso político e as interpretações que os profissionais fazem dos textos que fundamentam tais políticas no contexto da prática. Para o autor, os textos políticos são concebidos para ambientes escolares ideais, o que implica a necessidade imperativa de traduzi-los do texto para a ação (prática), literalmente “atuar” sobre a política em seus diversos contextos do mundo real.

O CEJA é a unidade escolar que oferta exclusivamente Educação de Jovens e Adultos, tanto na sede do município como nos distritos, com salas anexas em várias comunidades, com turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Atualmente (até a realização desta investigação) as turmas são todas no noturno, com perspectiva de oferta e formação de turmas matutinas e vespertinas em 2024.

Quadro 07. Turmas e Matrículas - EJA – Período 2021-2023.

Ano letivo	Modalidade	Turmas ofertadas	Anos	Nº de discentes
2021	EJA – Fundamental	20	Iniciais	73
			Finais	352
			TOTAL	425
2022	EJA – Fundamental	15	Iniciais	90
			Finais	385
			TOTAL	475
2023	EJA – Fundamental	16	Iniciais	107
			Finais	272
			TOTAL	379

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do CEJA, 2023.

O CEJA, enquanto instituição escolar voltada para a educação de jovens e adultos, seguindo a compreensão de Oliveira (1999, p. 14), será um local de confrontação de culturas

e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades e especificidades.

Em conformidade com Ball, Maguire e Braun (2016), a partir de uma análise do contexto escolar, convidamos os docentes e a gestão pedagógica do CEJA para colaborarem com este estudo, visto que estes sujeitos promoveram encontros, realizaram estudos e criação dos instrumentos de gestão (PPP/Currículo), alinharam políticas já existentes na rede municipal à política de EJA, debateram e construíram essa nova proposta pedagógica e curricular com a comunidade, dentre outros aspectos, que são cruciais e pertinentes a esta pesquisa.

Aderiram a esta investigação, sete profissionais; o primeiro contato foi com a gestão pedagógica do CEJA, através de diálogo presencial, que prontamente aceitou participar da pesquisa e em seguida com os professores, onde explicitamos os objetivos da pesquisa e sua relevância para promover reflexões e debates acerca do objeto de estudo.

Após a arguição dos objetivos da pesquisa, a coordenadora pedagógica, duas profissionais de apoio pedagógico e dois professores aceitaram participar, os demais professores mesmo afirmando estar interessados, decidiram analisar um pouco mais, se participariam ou não da pesquisa. Convidamos além destes, duas professoras que atuaram no CEJA de Aracati, inclusive no ano de criação desta unidade escolar, e estas aceitaram participar da pesquisa.

Abaixo apresentamos uma caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 08. Sujeitos da Pesquisa e suas características.

SUJEITO	QUANTIDADE	CARACTERÍSTICAS
Coordenação Pedagógica	01	A coordenadora atua desde a criação do CEJA.
Profissionais de Apoio Pedagógico	02	São duas profissionais de apoio a coordenação pedagógica que atuam na modalidade antes e após a criação do CEJA.
Professores	02	São dois docentes que atuam no CEJA desde a sua criação até o presente momento.
Professores	02	Duas docentes que atuaram desde a criação no CEJA (2021/2022).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Estabelecemos como critérios para participar da pesquisa: atuar ou ter atuado no CEJA e ter participado da construção da proposta Pedagógica e Curricular da instituição. Visando atender os objetivos elencados, desenvolvemos a pesquisa no CEJA - Aracati/CE, utilizando a entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas e desenvolvendo a técnica do grupo focal. Além disso, efetuamos também a análise documental da Proposta Pedagógica e do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA.

O processo de submissão do projeto da dissertação ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) iniciou-se no dia 05 de julho de 2023. Nesta data, foi enviada a proposta de texto do projeto, juntamente com todos os documentos necessários para a avaliação ética. Esses documentos incluíram: 1) Carta de Anuência: Documento formal que evidencia o consentimento da instituição onde a pesquisa será realizada, autorizando a condução do estudo em suas dependências; 2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Formulário destinado aos participantes da pesquisa, detalhando os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, garantindo que os participantes estejam plenamente informados antes de consentirem com sua participação; 3) Termo de Uso de Áudio e Imagem: Documento que especifica as condições sob as quais as gravações de áudio e/ou imagens dos participantes serão utilizadas, assegurando a proteção de sua privacidade e direitos de imagem; 4) Declaração de Início da Pesquisa: Declaração formal indicando a data prevista para o início da coleta de dados, confirmando o cumprimento dos requisitos éticos e operacionais antes do início efetivo das atividades de campo.

A submissão ao CEP foi uma etapa fundamental para assegurar que a pesquisa atendesse aos padrões éticos estabelecidos, garantindo a proteção dos direitos e o bem-estar dos participantes. Após a submissão, o projeto passou por uma avaliação detalhada pelo comitê, que verificou a conformidade com as diretrizes éticas e emitindo o parecer de aprovação em 16 de agosto de 2023, sob o número 6.244.501, sem nenhuma ressalva ou modificação dos documentos apresentados.

Para análise e compreensão dos dados deste objeto de estudo, e interação teórico-metodológica, desenvolvemos os seguintes questionamentos abaixo apresentados, organizados em dois eixos: um, que trata da constituição do CEJA/Aracati/CE e outro que aborda processos de elaboração e de atuação dos sujeitos em torno do Currículo do CEJA - Aracati/CE, apresentados nos tópicos a seguir.

Para entendermos como se deu o processo de constituição do CEJA - ARACATI/CE, questionamos aos sujeitos partícipes: Como se deu/constituiu a sua trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - Aracati/CE? Quais os principais desafios e conflitos desse/nesse processo de constituição do CEJA - Aracati/CE? Quais foram e como se deram as negociações no processo de instituição do CEJA - Aracati/CE? Enquanto sujeito ativo/participativo, como você se vê na construção/constituição do CEJA - Aracati/CE? Como você vê a sua atuação neste novo contexto educacional que está sendo construído?

Quanto ao processo de elaboração do currículo e do PPP do CEJA - Aracati/CE e da atuação dos sujeitos, questionamos: Qual a sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos? Como foi a sua participação na criação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA? Como você compreende e significa Currículo? / 2.4. Como tem se desenvolvido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos no CEJA? Quais as perspectivas de mudança ou de permanência que ocorreram na sua prática pedagógica, com a organização curricular proposta pelo CEJA? Como o Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE trata das especificidades da EJA? Como você avalia/analisa a proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA - Aracati/CE?

4 ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO LOCAL

Neste capítulo apresentamos o CEJA Professor José Hercilio Silvério Virginio do município de Aracati/CE a partir da atuação de seus sujeitos, onde apresentamos como ocorreram as articulações/vivências para a constituição do CEJA Aracati/CE e quais sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre o(s) processo(s) de sua criação/constituição, diálogos, possíveis conflitos e negociações por eles constituídos para atuação da política.

Dialogamos com os referenciais teóricos do ciclo de políticas, de Ball e colaboradores (1994; 1998) e com a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), articuladas aos estudos de Mainardes (2006) e de Lopes e Macedo (2006, 2011) que embasam a nossa pesquisa. Para isso, as informações serão percebidas nas entrevistas realizadas com os profissionais de apoio pedagógico e o grupo focal com os docentes da nossa pesquisa.

4.1 O processo de constituição do CEJA em Aracati: sentidos e vivências dos sujeitos da pesquisa

As perguntas apresentadas para nortear essa investigação do grupo focal e da entrevista, que tratam sobre a constituição do CEJA em Aracati-CE, foram: Como se deu/constituiu a sua trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - Aracati/CE? Quais os principais desafios e conflitos desse/nesse processo de constituição do CEJA - Aracati/CE? Quais foram e como se deram as negociações no processo de instituição do CEJA - Aracati/CE? Enquanto sujeito ativo/participativo, como você se vê na construção/constituição do CEJA - Aracati/CE? Como você vê a sua atuação neste novo contexto educacional que está sendo construído?

Ressaltamos que os investigados serão citados neste texto pelas siglas iniciais que representam a gestão pedagógica, profissionais de apoio pedagógico ou docentes, seguido da função que exercem/exerceram, e do ano de realização da entrevista ou do grupo focal (2023).

Quadro 09. Sujeitos da Pesquisa e suas siglas

Sujeitos da entrevista semiestruturada
Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023);
Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023);
Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023).

Sujeitos do Grupo Focal
Professor(a) de Matemática e Ciências da Natureza (PMCN, 2023);
Professor(a) de Educação Física e Empreendedorismo (PEFE, 2023);
Professor(a) de Ciências Humanas (PCH, 2023);
Professor(a) Polivalente dos Anos Iniciais (PPAI, 2023).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O encontro com a coordenação pedagógica e com os profissionais de apoio pedagógico para a entrevista semiestruturada se deu no dia 29/09/2023, às 13h via Google Meet, visto que duas profissionais estavam impossibilitadas de participar do momento, uma delas por questão de saúde e a outra por se encontrar de licença maternidade. A organização desse encontro em formato digital/remoto foi proposta, inclusive, por umas das profissionais e foi acatado pelos demais.

A entrevista semiestruturada teve duração de 70min (uma hora e dez minutos), cujos diálogos geraram 13 laudas digitadas em fonte Times New Roman, tamanho doze e com espaçamento simples. Metodologicamente, optamos por registrar as informações construídas neste processo através da gravação de áudios, conforme previsto no TCLE assinado pelos participantes por entendermos que esse recurso deixaria os participantes mais à vontade em suas colocações.

Já o encontro com os professores para realização do grupo focal se deu no dia 15/09/2023, às 19h no prédio do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, visto que essa data foi a única que conseguimos reunir todos os professores e gestores que atuam/atuarão na instituição. Neste dia fomos recebidos pela atual diretora que havia separado uma sala. O local era bastante reservado e receptivo para o momento.

Inicialmente, além de socializar aspectos referidos anteriormente da pesquisa, explicamos a composição do grupo focal e a sua importância para as intenções da pesquisa. De forma geral, tratamos dos principais pontos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que aborda as questões éticas da pesquisa que envolve seres humanos, para que os participantes tivessem clareza das garantias que essa resolução os assegura o anonimato, liberdade de participação, sigilo e confidencialidade, além da garantia de ressarcimento e indenização, caso ocorra algum dano material ou imaterial aos mesmos. Mediante esse primeiro momento, todos reafirmaram a concordância voluntária em participar desse momento.

O grupo focal realizado com os docentes teve duração de 90min (uma hora e trinta minutos). Os diálogos geraram dezenove laudas digitadas em fonte Times New Roman, tamanho doze e com espaçamento simples.

Embora previsto no TCLE assinado pelos participantes, optamos por registrar as informações construídas neste processo através da gravação de áudios e reforçamos com os docentes que estaríamos usando essa estratégia, o que foi aceito por todos os presentes, afinal entendemos que esse recurso deixaria os participantes mais à vontade em suas colocações e facilitaria o processo de transcrição desse momento.

A partir da análise dos dados, observamos que todos os participantes da pesquisa são docentes formados em pedagogia (atuam nos anos iniciais) e em áreas específicas (atuam nos anos finais), com vasta experiência na educação em geral e, em sua maioria, na Educação de Jovens e Adultos. Isso reforça a afirmação de Ball, Maguire e Braun (2016) de que a atuação dos professores abrange todo o processo de produção das políticas, sendo estas elaboradas por eles e para eles.

Quando questionados, inicialmente, sobre como se deu/constituiu a trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - Aracati/CE, as participantes responderam

CPCE (2023): A minha trajetória no CEJA iniciou em junho de 2021 quando recebi o convite para compor a equipe na função de coordenadora pedagógica, e lá permaneci por um ano e meio, concluindo essa minha atuação no grupo em dezembro de 2022. Foi um processo muito desafiador e de muito aprendizado, onde conseguimos implantar algumas ideias, consolidar a proposta curricular da instituição que junto a toda equipe conseguimos fazer.

PAPPP (2023): Meu primeiro contato que tive com a modalidade de educação de jovens e adultos foi assim que ingressei no município de Aracati como professora, onde recebi o convite desafiador no ano de 2000 para estar à frente de uma turma de EJA da zona rural de 40 alunos no sistema de tele-ensino, sem nenhuma experiência, mas com vontade de conhecer a modalidade, e nesta primeira turma me apaixonei pela EJA; de lá para cá tenho trabalhado na modalidade.

PAPBAE (2023): Eu trabalhava no Colégio Municipal e à noite atuava na educação de jovens e adultos, e fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, onde fui trabalhar com a coordenadora que gerenciava a modalidade na rede municipal de ensino e naquele momento as ações eram ligadas a programas da modalidade, dentre eles o Brasil Alfabetizado. Víamos e acompanhávamos algumas escolas com a modalidade, percebendo as inúmeras dificuldades e desafios. Com o passar dos anos a nossa EJA foi melhorando, criando forma, e as escolas começaram a ter uma aceitação melhor para ofertar a modalidade, mas sentíamos ainda essa necessidade de melhoria, inclusive dos índices de evasão.

Percebemos que, embora tenham vivências distintas na Educação de Jovens e Adultos, as profissionais demonstram positivamente sua atuação na modalidade, mesmo trazendo em suas falas o termo desafios/desafiador sobre suas vivências docentes e que se entrelaçam as suas trajetórias na criação do CEJA.

Nas respostas das partícipes da investigação, conseguimos extrair elementos que nos possibilitam compreender partes do processo de criação do CEJA Aracati CE e como a EJA era vista pelos sujeitos. A Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) afirma que “Foi um processo que me deixa muito orgulhosa ao ver hoje como o CEJA continua existindo, vendo que esse primeiro passo foi dado por esta equipe”. Já a Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023), por sua vez, destaca

O CEJA apareceu para mim, como um processo novo, porque a EJA acontecia anteriormente ligada as escolas, não tínhamos um Centro que observasse a modalidade com um olhar mais diferente, com um olhar tão atento, porque a EJA era feita a partir da escola regular e aí o CEJA veio fazer com que esse olhar se expandisse. Foi a partir de um encontro com o professor que se tornaria diretor, que verbalizou ali comigo que buscaria estudar mais, para ver uma forma de agregar a realidade ali vivida por nós que não era fácil, não sabíamos nós, que a ideia de criar um Centro de Educação de Jovens e Adultos nascia naquele diálogo. E aí nasce o CEJA anos depois, com um olhar diferenciado, com uma metodologia pensada para o público, com uma Proposta Pedagógica voltada a realidade destes (PAPPP, 2023).

Percebemos nesse primeiro momento vivências diferentes dentro da modalidade, conforme relatam as profissionais de apoio pedagógico, a inclusão de novos professores que nunca tinham atuado na modalidade, conforme relata o Professor Polivalente dos Anos Iniciais (PPAI, 2023), quando acrescenta que seu ingresso se deu

Participando da idealização/concepção de uma Instituição Escolar voltada para o princípio da aprendizagem ao longo da vida, de todos aqueles e aquelas que não puderam acessar a escola na idade apropriada. Inicialmente participei de forma indireta, seja no Conselho de Educação, quando lá foi regulamentada a resolução da modalidade e posteriormente quando fui fazer parte da equipe de docentes da instituição. Antes desse momento nunca havia trabalhado com modalidade (PPAI, 2023).

Ainda do processo de criação do CEJA em Aracati-CE e sobre como a EJA era vista pelos sujeitos, a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) aponta

Nos diálogos com os professores o discurso da EJA ter sua cara, uma identidade na educação do Aracati, era muito frequente. O ex-diretor, que antes dessa trajetória, foi lotado como professor, vivenciou isso muito forte no contexto de pandemia em 2020. Na comunidade que foi atuar, que

inclusive as turmas não concluíam a trajetória, e na articulação dele com a equipe da escola, gerou em nós da secretaria um alerta positivo, afinal não estava sendo fácil fazer educação também no ensino regular na pandemia; na EJA essa dificuldade se expandia, mas lá estava acontecendo e isso motivou aos demais docentes nas formações que fazíamos (PAPBAE, 2023).

A Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) ainda destaca

A nós cabia fazer a nossa parte, para que de fato a EJA acontecesse. Mediante tudo isso nasce o CEJA, o nosso espaço, pensado e criado para a nossa modalidade, e lá passamos a idealizar e criar a nossa referência, nossa identidade, seja no nosso currículo, seja nas ações pedagógicas, para que nossos alunos se sintam parte desse processo (PAPBAE, 2023).

Ao serem questionados na entrevista sobre quais os principais desafios e conflitos desse/nesse processo de constituição do CEJA - Aracati/CE, a Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) afirma: “Quando eu entrei para fazer parte da equipe do CEJA, muitas coisas já tinham acontecido e percebi uma ousadia muito grande do município e da equipe gestora que estava à frente da escola de no contexto da pandemia criar um CEJA”.

A Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) enfatiza que a Secretaria de Educação do Município de Aracati agiu com

Ousadia em tirar essas turmas de dentro das escolas que funcionavam durante o dia e fazer isso foi o primeiro desafio, porque esses alunos estavam nos censos das escolas e isso gerou o primeiro desafio, visto que essas turmas ligadas as escolas a época, impactava por exemplo em recursos e os gestores no caso tinham essa empolgação em trazer, criar e fazer porque sabiam que isso iria contribuir de alguma forma na escola [...] contexto de pandemia e de aulas pelo google meet, de tudo ser online, eram grupos, e nas correrias, além dos recursos que não tínhamos visto que era uma nova escola (CPCE, 2023).

Ela destaca ainda que

O processo de busca ativa escolar foi outro grande desafio, pois tivemos que desbravar essas comunidades, em busca dos alunos e da entrega de materiais pedagógicos, fosse durante o dia ou a noite, além de ligar, mandar mensagens, gravar vídeos e conquistar esses alunos e suas comunidades. Claro que não fomos 100% e estamos longe de sermos perfeitos, mais o que pudemos fazer e estava ao nosso alcance buscamos realizar. E nesse contexto percebemos a sensibilização dos nossos gestores maiores e principalmente da equipe do CEJA, já que alguns naquele período buscavam ampliar suas cargas horárias no período noturno, daí precisamos sensibilizar e conquistar estes para compreenderem que o CEJA era uma escola como as demais, que os alunos tinham e têm direito a uma educação de qualidade, e

este processo de constante diálogo foi desafiador, todavia mesmo tendo divergências em concepções, ideologias, quando nos reuníamos sempre vinha o discurso de se ofertar o melhor para nossos alunos, e o gestor do período sempre buscava mediar apresentando que era possível, que nós podíamos e o que se fazia ali era uma diferencial dentro da organização da educação do município, daí nos sentíamos motivados e essa ação era o grande diferencial. (CPCE, 2023)

A Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023), destaca sobre os desafios enfrentados

Eu acredito que um dos maiores desafios nessa perspectiva de formar e de constituir o CEJA, foi se debruçar nesse olhar mais didático-pedagógico para que aquilo que fosse realizado, que fosse projeto a nível de documento, tivesse uma base com uma caracterização da modalidade. Acredito que este foi um dos desafios que nós do município de Aracati, fomos felizes, pois tivemos aqueles professores que estavam ali na base e acreditaram nesse novo olhar, nós tivemos apoio do ex-diretores e do diretor do CEJA que estava no período, que estava ali vivenciando o momento, além da secretária de educação Ana Mello que juntamente com o ex-diretor tiveram esse olhar de uma forma positiva e o prefeito Bismarck Maia que teve uma grande contribuição porque enquanto muitos municípios estavam fechando as portas para a EJA, o município de Aracati estava buscando transformar aquilo que ele já tinha na modalidade, desde a questão estrutural, da própria organização do currículo que acredito que foram desafios para encontrar a perspectiva centrada na característica da modalidade desse olhar mais avançado (PAPPP, 2023).

A Professora de Matemática e Ciências da Natureza (PMCN, 2023), por sua vez destaca

O desafio, eu acredito que maior, foi em relação à organização do currículo porque foi uma coisa nova; então, eu acredito que nós tivemos muitas dificuldades em saber o que e como fazer, em quem eu devo pensar, porque não tinha nada posto a nível municipal. Então tivemos que construir e acredito que esse foi um dos maiores desafios. Outra coisa em relação ao material didático foi um desafio, mas foi uma coisa valorosa porque nós tivemos a oportunidade de criar o material adequado aos nossos alunos. Foi cansativo, demorado, mas como já estava tudo pronto foi muito gratificante (PMCN, 2023).

Constatamos nas falas dos profissionais que esse processo foi novo e nunca vivenciado por elas, tanto na criação de uma instituição escolar, como na criação de um CEJA no contexto de pandemia. Fazem referências à formação e à atuação delas enquanto docentes no contexto da prática. Nele, como no caso do CEJA, e fazendo ligação com as concepções de Lopes (2003), ocorrem (re)leituras dos textos das políticas, acompanhadas de reinterpretação e de criação de novos discursos que permeiam os diversos contextos, em uma circulação

contínua. Constatamos, ainda, nas falas dos docentes no que trata dos desafios e conflitos desse/nesse processo de constituição do CEJA, especificidades e pensamentos diferentes por partes dos sujeitos.

Segundo a perspectiva do Ciclo de Políticas, resistências e conflitos que emergem na prática propiciam a recontextualização das políticas, pois um novo discurso surge e novos significados são atribuídos a essas políticas, daí cada sujeito, mesmo que inseridos no mesmo contexto como no caso do CEJA, têm concepções diferenciadas dos conflitos/desafios. No modelo de ciclo de políticas proposto por Ball (Lopes, 2005), a recontextualização desempenha um papel central, uma vez que os discursos e textos que circulam entre os distintos contextos são adaptados para atender aos interesses dos diversos grupos envolvidos nesse processo.

Nesse contexto de (re)leituras, a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023), enuncia

Foi um desafio criarmos inicialmente uma proposta curricular, seguindo o que tínhamos a nível nacional e adaptamos ao contexto dos nossos alunos nessa nova instituição; afinal, eles já vinham com impressões das suas andanças anteriores na escola regular e tínhamos que mostrar algo pensado e idealizado para eles (PAPBAE, 2023).

Nesse sentido, a prática deve ser concebida como parte integrante da política, reconhecendo que os significados da prática estão intrinsecamente entrelaçados nas políticas, destacando a contínua produção de políticas no contexto da prática, com trocas constantes entre propostas e práticas: “[...] os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas” (Busnardo, 2011, p. 35).

Quando questionadas sobre quais foram e como se deram as negociações no processo de instituição do CEJA - Aracati/CE, a Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) responde

Quando cheguei ao CEJA o processo já estava em andamento, mas percebi a vontade e abertura da gestão em ajudar e dar apoio na criação de uma nova instituição, além do diálogo e sensibilização da necessidade de se ter algo mais a parte, assim podemos dizer, um Centro de Educação de Jovens e Adultos na rede municipal, exclusivo do município e onde os alunos que não concluíram seus estudos tivessem um espaço, não no sentido físico, mas que um ambiente escolar em que é possibilitado uma aprendizagem dentro das suas necessidades e expectativas do público (CPCE, 2023).

A Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023), por sua vez reflete que

Eu vejo que essas negociações, me remetem a uma linha do tempo na minha memória, acredito inclusive que negociar a questão da mudança da própria modalidade como vinha sendo desenvolvida/proposta ao longo do tempo no município, em um formato em que percebíamos as dificuldades, pois o que fazíamos seguia os moldes da proposta do ensino regular, com propostas pedagógicas fechadas, com aulas regulares todos os dias e com a dificuldade do horário noturno e que a partir do olhar dos educadores, da equipe gestora que se propôs a junto de toda a equipe repensar e refazer a proposta para atender a todos e em todos os contextos que são diversos na EJA.

Sua fala aponta para a necessidade de “[...] levar isso aos alunos, um novo formato de aulas, com vários professores, novas disciplinas, material próprio, didática focada no aluno e em suas necessidades e expectativas”, na perspectiva de que “tudo isso proporcionaria uma aprendizagem com mais qualidade; foi algo que nós precisamos dialogar, formatar as ideias em ações para levar em seguida aos alunos”. (PAPPP, 2023).

A Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) acrescenta, ainda

Nos diálogos que fazíamos já falávamos da necessidade de mudança na modalidade, e neste contexto o diretor do CEJA que até então atuava como professor na modalidade, mediava muito essas conversas, tratando das vivências, de certo modo positivas, relatadas por alguns professores e buscando mostrar que poderíamos, sim, fazer uma Educação de Jovens e Adultos com **excelência**. Conversávamos muito sobre as dificuldades e como driblá-las para atender ao nosso público, que era diverso (Grifo nosso) (PAPBAE, 2023).

Refletimos também sobre o termo “excelência”, usado por (PAPBAE, 2023), que nos remete aos princípios de qualidade e equidade que ganharam centralidade nas reformas educacionais a partir da segunda metade do século XX, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990. Durante esse período, o conceito de “qualidade” foi ressignificado nas políticas educacionais, passando a ser associado à excelência e competitividade a partir do final dos anos 1970 e, nos anos 1990, vinculando-se aos critérios de eficiência e produtividade. A noção de “excelência” passou a estar atrelada não apenas ao desempenho escolar, mas também à eficiência e produtividade dos serviços educacionais, refletindo um modelo gerencial focado em resultados e competitividade no contexto das reformas educacionais (Cavalcanti, 2013).

Percebemos em ambas as falas que as negociações em torno da criação do CEJA se deram através de constante diálogo; embora, percebamos nas falas dos sujeitos o receio sobre o que faziam/desenvolviam anteriormente na modalidade e o que estavam se propondo a construir com a criação dessa nova instituição.

Aqui fazemos referência ao que Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) apontam quando descrevem que o contexto da prática é o local em que a política é passível de interpretação e recriação, dando origem a efeitos e consequências que podem resultar em mudanças e transformações significativas na política original, no caso, a modalidade como era desenvolvida anteriormente pelo município.

Para esses autores como já discutido, as políticas não são meramente "implementadas" nesse cenário (contexto da prática), mas estão sujeitas a interpretações e, conseqüentemente, a serem "recriadas", movimento este realizado e descrito pelos sujeitos em seus relatos. Assim sendo, as políticas são postas em prática diante de compromissos preexistentes, valores e experiências vivenciadas em outras atividades já realizadas, como bem descreveram os sujeitos.

Nesse contexto de (re)interpretação e (re)criação, a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) acrescenta

Obviamente nessas conversas haviam discordâncias, relatos sobre o tratamento diferenciado com a modalidade em relação ao ensino regular, do processo de formação, da ausência de material pedagógico, como por exemplo, livro didático, etc, mas percebíamos que mesmo com tantas dificuldades, conseguíamos fazer acontecer, daí quando se cogitou dar uma atenção, ter um local, pensar em uma proposta; houve, pelos que ali já atuavam na modalidade, receio. Afinal, não sabíamos se era legal [a criação do CEJA] de certo modo, já que não existia em nenhum município da região um local próprio para termos uma referência. Mas a gestão do CEJA estava ali dialogando conosco, fazendo essa ponte com o governo municipal, levando nossos anseios e juntos nos possibilitamos fazer e refazer diariamente nossa identidade para essa nova etapa da modalidade (PAPBAE, 2023).

Ao serem questionados sobre serem sujeitos ativos/participativos e como se veem na construção/constituição do CEJA - Aracati/CE, a Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) aponta

Contribuímos de todas as maneiras, não tinha ninguém que fazia só o seu papel, nós fazíamos todos os papéis que tinha necessidade de serem feito. Então, desde a questão de limpar, de fazer uma merenda, assumindo uma sala de aula quando um professor não poderia às vezes, além de contribuir na parte das orientações pedagógicas com a equipe. Estávamos ali enquanto grupo, sempre pensando e buscando, conversando sobre novos meios para ajudar esse processo a ficar mais atraente tanto para os alunos como para nós professores e gestores de uma nova escola (CPCE, 2023).

A Professora de Educação Física e Empreendedorismo (PEFE, 2023), ressalta

Com relação a essa atuação na constituição do CEJA, como a gente está desde o início nessa construção, eu me senti privilegiada de poder dar o meu toque, de poder dizer o que o aluno poderia estudar, de montar esse currículo. Foi muito gratificante, nos momentos das aulas, ver o aluno interessado nos conteúdos que eu tinha passado, de colocar um assunto e no meio da aula adaptar aquele assunto ao que o aluno já sabia, a ter trocas de informações, foi muito gratificante e realizador. Para mim, que nunca tinha ensinado adultos, foi muito desafiador, mas também muito gratificante (PEFE, 2023).

A partir da teoria da atuação (*theory of policy enactment*), apresentada no livro *Como as escolas fazem as políticas* (Ball; Maguire; Braun, 2016), fica evidente que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim postas em prática com diversas adaptações; em outras palavras, são interpretadas e traduzidas de maneiras diversas, influenciadas por diferentes dimensões contextuais.

Isso se torna possível devido à presença de certo grau de autonomia no contexto escolar, como percebemos nos relatos dos docentes do CEJA, quando afirmam por exemplo “[...] eu me senti privilegiada de poder dá o meu toque, de poder dizer o que o aluno poderia estudar, de montar esse currículo [...] inclusive de rever aquilo que estávamos construindo” (PEFE, 2023).

Discurso reforçado pela Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023), quando reflete

Acredito que a minha participação foi importante, como eu já estava no contexto da modalidade como professora, apesar de que quando se deu esse processo de construção do CEJA, eu já não estava mais dentro do contexto de sala de aula por conta da readaptação, mas eu estava num contexto extrassala, no apoio pedagógico. E essa construção se deu a partir desse debate que foi contínuo, nas participações das reuniões e encontros de estudos que fazíamos regularmente; participei desse olhar construtivo, onde muitas vezes apresentei minha opinião relatando sobre a minha experiência, buscando agregar na construção para que a Educação de Jovens e Adultos pudesse continuar naquilo que pra gente era fundamental permanecer e também se renovasse nesse novo olhar, no seu novo currículo, agregando e trazendo mais contribuições. Acredito que a minha participação enquanto professora foi mais nessa logística de debate, discutindo a proposta, trazendo ideias e agregando com o meu pensamento, afinal eu estava ali (PAPPP, 2023).

Quanto à sua participação nesse processo a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) destaca

Posso dizer que participei ativamente desses caminhos da EJA e na estruturação do CEJA e, de forma direta, enquanto professora, mesmo que

no suporte, sempre me senti e via meus colegas agindo diretamente na construção de uma instituição. Busquei sempre me engajar diretamente das questões pedagógicas, seja na elaboração do PPP, Regimento ou da Proposta Curricular onde me envolvi diretamente nos estudos e discussões. Hoje mesmo ausente, por questões de saúde, vejo todo um trabalho que foi feito coletivamente sendo continuado e isso muito me fortalece nesse momento que estou passando (PAPBAE, 2023).

A partir da maneira como a instituição discute sua organização interna e suas ações, esse contexto assume diversas formas, vinculando-se à discussão no processo de construção da cultura escolar. Essa abordagem pressupõe que os professores e demais profissionais da escola desempenham um papel ativo na interpretação das políticas educacionais, e suas crenças e pensamentos impactam diretamente o processo de implementação dessas políticas (Mainardes, 2006).

Quando questionados sobre como você vê a sua atuação nesse novo contexto educacional que está sendo construído, a Professora de Matemática e Ciências da Natureza (PMCN, 2023) afirma

Nesse novo contexto, foi desafiador para gente criar essa base do que ministrar, o que repassar, o que era interessante para esse grupo ou para esse aluno; então, nos tivemos esses desafios nesse novo contexto e está acontecendo ainda muitas mudanças que a gente ainda vai ter outras adaptações que vão ser necessárias. Daí a nossa atuação é sempre ativa; estamos sempre pensando e repensando. Não vai ser somente onde já parou, então [a criação do CEJA] foi o pontapé inicial, e foi bem desafiador. Foi algo novo, algo que nos surpreendeu, mas nos apaixonou em termo de recriar, criar, mudar. Não foi só algo que deixou pontinhos, não! A gente foi mudando, foi refazendo, foi reformulando de acordo com adaptações ao grupo de sempre, junto aos alunos, eu considero inclusive que com todas as dificuldades, com todos os desafios nós fizemos uma maneira diferente de EJA (PMCN, 2023).

A Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) afirma

[...] vejo minha atuação como direta. Afinal, participei do processo e sempre nos foi possibilitada essa voz para construção. Seja na construção do Currículo, dos projetos, dos demais instrumentos de gestão pedagógica, já que estes eram diretamente ligados à minha atuação enquanto coordenadora pedagógica. O que vivenciamos na construção do CEJA foi algo nunca vivenciado por mim enquanto professora, já que no ensino regular geralmente vem tudo pronto, tudo já pensado e a nós cabe apenas executar em grande parte nossa atuação, e no CEJA nós que fomos pensando, criando, a nós, obviamente que com apoio da Secretaria e do Conselho de Educação, foi dada uma autonomia que não vivi até hoje em nenhum outro momento (CPCE, 2023).

Já a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) enfatiza

Na atualidade, ainda readaptada, busco contribuir na modalidade [EJA] de uma forma direta, seja na construção de projetos, na participação, também ainda das discussões daquilo que a gente constrói de forma pedagógica e na ajuda dada aos professores no acompanhamento pedagógico. Além da minha atuação direta na Busca Ativa Escolar que é uma ação constante na EJA. Me vejo como um ser participativo, que embora afastada diretamente da sala de aula, não deixei de atuar na educação, principalmente nas inúmeras ações realizadas. Me sinto uma peça fundamental desde o início da construção do CEJA (PAPBAE, 2023).

Ao analisarmos os discursos dos sujeitos sobre sua(s) atuação(ões) percebemos que sua constituição, neste contexto apresentado se dá a partir do movimento de transformação e tradução da política texto em política na prática, como bem relatam as profissionais de apoio. Nesse contexto, sobre a atuação/prática, cabe destacar o que Mainardes e Marcondes (2009) ressaltam:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é a textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. É quase como uma peça teatral. (Mainardes; Marcondes., 2009, p. 305).

No que se refere à atuação, Ball e colaboradores afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Assim, os autores adotam o conceito de *atuação*, no qual as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução. Embora distintos, os processos de interpretação e tradução são interdependentes. A interpretação “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). As interpretações são formuladas durante reuniões institucionais como bem relataram ser uma prática da instituição, onde são criadas formas de apresentação com objetivos da política, elaboradas com o propósito de orientar a prática.

Compartilhamos da visão dos autores em relação ao caráter dinâmico dos processos das políticas públicas. Uma política pública, para além da mera execução de uma ordem formal, constitui-se por textos que abrangem diversas necessidades, passando por um intrincado processo de atuação e ressignificação por parte dos indivíduos que a implementam.

Dessa forma, os agentes envolvidos iniciam um movimento de interpretação, ancorado nos contextos culturais, sociais e históricos, considerando também os elementos que esses sujeitos carregam consigo e em suas vivências pedagógicas, como bem relataram. Isso possibilita, ou não, mudanças secundárias que se manifestam na esfera prática, à medida que os atores sociais desempenham um papel na concretização da política.

4.2 O CEJA Professor José Hercílio Silvério Virginio e os elementos da sua proposta curricular na prática

Quanto às perguntas apresentadas para nortear essa investigação do grupo focal e da entrevista, que tratam sobre a elaboração do Currículo do CEJA em Aracati-CE e da atuação dos sujeitos, questionamos: Qual a sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos? Como foi a sua participação na criação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA? Como você compreende e significa Currículo? Como tem se desenvolvido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos no CEJA? Quais as perspectivas de mudança ou de permanência que ocorreram na sua prática pedagógica, com a organização curricular proposta pelo CEJA?

Ball (1998) afirma que o referencial teórico-analítico é dinâmico, flexível, tornando-se um ciclo contínuo. Para experienciar esses movimentos cíclicos, buscamos compreender relações intrínsecas de nível macro e micropolítico no contexto de influência da política de currículo em estudo.

A partir dessas relações, embora não seja o foco principal desta pesquisa, buscamos fazer a análise de documentos oficiais e textos políticos que compõem o contexto de produção de texto deste objeto e então evidenciar as reinterpretções construídas no contexto da prática pelos professores e equipe pedagógica, no desenvolvimento da organização curricular do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA.

Inúmeras são as definições e os entendimentos sobre o que seria “currículo” e tais definições se atrelam a diferentes discursos. Silva (2004, p. 12) aponta que a teoria/discurso apresenta um papel essencial e ativo na concepção daquilo que inicialmente seria apenas descrito e reflete que: “Um discurso sobre o currículo mesmo que pretenda apenas descrevê-lo

‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação”.

As concepções são variadas e uma distinção bem necessária a se fazer sobre currículo é a sua concepção sobre poder. Sejam elas as teorias tradicionais que buscam ser apenas teorias, sem aspiração científica, ou sejam as neutras. Ou sejam teorias críticas e pós-críticas, que argumentam e apresentam que nenhuma teoria é neutra, mas que está sempre envolvida em relações de poder.

Nesse contexto, Freire (1993) afirma que o currículo é a “cara da escola”, o que nos leva a refletir: Qual é essa cara? Como os sujeitos se percebem? Como o currículo é “experienciado” pelos sujeitos? Para quem e a favor de quem o currículo está a serviço?

Lopes (2008) nos traz uma abordagem de políticas curriculares não lineares e que não possuem um único sentido, mas um constante movimento no tempo e no espaço, visto que não possuem qualquer significado definitivo. Tal abordagem nos possibilita refletir que a produção da organização curricular do CEJA de Aracati/CE, por exemplo, não é isolada. Dessa forma, tal produção é dinâmica, em que se entrecruzam e se produzem novas reinterpretções por relações de poder, evidenciando inclusive que as unidades escolares não são espaços exclusivos de mera implantação da política, conforme prescrevem os textos preconcebidos fora dela. Estas também são produtoras de novos significados, reinterpretções e de novos textos.

Freire (1993) apresenta o currículo como uma política, uma teoria, um processo ensino e aprendizagem e como prática pedagógica, que acontecem tanto no espaço escolar como fora deste espaço. As políticas são construídas, adquirem significados em diversos ciclos e são ressignificadas/reinterpretadas através da ação dos agentes com diversas condições histórico-culturais e que atuam na escola. Nessa perspectiva, a prática em si também assume caráter político, “[...] abrindo as portas à teorização que compreende como pouco produtiva a separação entre currículo em ação e currículo formal” (Lopes, 2014, p. 2).

Na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pode ser esgotado num objeto estático, não se reduz a um programa de conteúdos a serem seguidos, como tem sido interpretado no âmbito das teorias tradicionais. Ao contrário, o currículo é práxis, é relação, é experiência. Entendemos, assim, o currículo como um campo amplo de idealizações, concepções e experiências, que se entrecruzam e inter-relacionam num movimento fomentador, motivador e formador de novas e múltiplas vivências.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) acrescenta

De alguma maneira, pois, estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de sala de aula, de escola e de sistema educativo. Atrever-me-ia a afirmar que são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm ‘contaminações’ por alguma característica do currículo das instituições escolares (Sacristán, 2000, p. 28).

Partindo dessa perspectiva, apresentamos aqui a definição de currículo como um organismo vivo, dinâmico, ou seja, como tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica. Toda prática pedagógica se desenvolve com base em opções políticas, culturais e sociais que o currículo expressa e produz.

Compreende-se, então, que o estudo das políticas de currículo e seus documentos, em especial a política de currículo da EJA a partir da constituição do CEJA em Aracati, deve, conforme Mainardes (2007), ser capaz de apontar ideologias, pressupostos, interesses, conceitos empregados, possíveis embates envolvidos e as vozes presentes e ausentes dos sujeitos que participaram do processo, entre outros aspectos.

Quando questionados sobre qual a sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos e como foi a sua participação na criação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA, a Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) afirma

Em um conceito geral, a EJA é uma modalidade de ensino que foi criada para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar e concluir os estudos no período idade/série, por diversos fatores, seja por questão da falta de oportunidade, questão familiar, do trabalho, enfim diversos fatores e que não deram oportunidade para esses alunos conseguirem concluir os seus estudos na idade/série correta (CPCE, 2023).

A Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023), destaca

Penso que a EJA é uma modalidade de ensino que vem para dar uma resposta educativa para um público que tem a necessidade de trabalhar esse conceito construtivo da sua própria história. Muitos deles é um público que não teve a oportunidade de estudar quando era mais jovem, mas também hoje já está com um pensamento novo, já que às vezes é aquele jovem que está ali com a necessidade de estar dentro da modalidade, por “N” situações, sejam judiciais, pessoais. Existe um público que não teve acesso porque na época as condições sociais, econômicas afetaram e impediram a garantia deste direito. A modalidade de educação de jovens e adultos possibilita esse olhar atento a essa educação e faz com essas pessoas tenham esse direito de fato garantidos (PAPPP, 2023).

Já a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) enfatiza

Sobre a minha compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos vejo-a como uma política pública de educação que visa garantir de fato o acesso, permanência e a conclusão escolar para aqueles que por algum motivo

perderam esse direito, seja pelo trabalho, situações familiares e até mesmo a não adequação ao ensino regular. A EJA para estes é uma nova oportunidade de sonhar, de acreditar nas inúmeras possibilidades que a educação possibilita aos sujeitos (PAPBAE, 2023).

A Educação de Jovens e Adultos surgiu com três finalidades bem definidas e que fica contemplada em todas as falas dos sujeitos quando definem a EJA com tais funções, são elas: função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. Segundo Soares (2002), a função reparadora busca dar oportunidade a todos os sujeitos que foram impedidos de gozar da cidadania plena e que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e da escrita como bens sociais, seja no ensino formal ou informal. Já a função equalizadora está relacionada a igualdade justa de oportunidades e busca oportunizar a reentrada no sistema educacional de trabalhadores e dos diversos segmentos sociais que não tiveram acesso a oportunidades iguais ou ainda interrupção dos estudos por condições adversas como repetência ou evasão no ensino regular. E, a função qualificadora objetiva a atualização de conhecimentos longo da vida e os educandos podem mostrar suas potencialidades, habilidades diversas, trocar experiências, dentre outros.

No que diz respeito à segunda parte desta pergunta inicial, trazemos aqui as afirmações dos docentes, onde afirmam

(PEFE, 2023): Minha participação na criação do Currículo foi ativa, afinal estive nesse processo de estudos, discussões, criação e na execução, inclusive nas mudanças que fazíamos a partir da prática e das vivências no CEJA.

(PPAI, 2023): Minha participação no Currículo do CEJA envolveu nas contribuições para adaptar o ensino às necessidades específicas dessa faixa etária, principalmente em relação ao mundo do trabalho, e a flexibilidade que essa modalidade exige.

Aqui, fazemos alusão aos estudos de Ball (1994) que já se preocupava com a organização e a institucionalização da "escola" e com o significado e a prática do "professor", abordando os contextos locais, as implementações e as transformações/deslocamentos das políticas.

Claramente, dentro da escola e na prática de sala de aula, são os gestores da escola e professores que devem colocar os pedaços juntos - construir sua própria sujeição se quiser. Individualmente e coletivamente, eles devem dar sentido à reforma e práticas que se comprometem seriamente com as mudanças e suas consequências para as relações de trabalho e para o ensino e aprendizagem (Ball, 1994, p. 12).

Quando questionadas sobre como estas compreendem e significam Currículo, a Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023), afirma

[...] currículo é um documento base. É uma proposta que está trabalhada dentro de uma documentação com princípio norteador e que traz possibilidades desse caminhar. Sendo norteador, ela aponta possíveis direções, movimentos da instituição em relação às ações pedagógicas e à formação dos seus educandos. É necessário, sim, termos essa base. Todavia, precisamos entender e dinamizar esse currículo na prática e em nossas vivências escolares como temos buscado diariamente no CEJA (PAPPP, 2023).

Tal afirmação se assemelha às definições apresentadas pela Professora de Educação Física e Empreendedorismo (PEFE, 2023) e a Professora de Ciências Humanas (PCH, 2023) quando refletem

Eu o vejo como um norte a ser seguido; porém, não é fixo, é maleável. Pode e deve ser adaptado ao que está acontecendo no momento. O currículo escolar pode ser alterado anualmente ou semestralmente como fazíamos no CEJA; mesmo que exista uma Proposta Curricular, isso não significa que não possamos adaptar, ajustar na ação pedagógica, dependendo da realidade e do público a que se destina (PEFE, 2023).

Já falamos indiretamente sobre currículo, mas na minha compreensão ele deve ser sinônimo de dinamismo, tem que ser dinâmico, porque nós encontramos uma realidade, um público e temos que saber adaptar o currículo a essa vivência, a esse contexto de acordo com a aprendizagem daqueles alunos “Quais objetivos que pretendemos alcançar?” “O que eles pretendem aprender?” “Qual será o objetivo deles ao entrar na EJA?” A gente pode e tem que estar sempre repensando essas nuances. Eu acredito muito mais quando a gente trabalha coletivamente; a gente alcança melhor o que foi colocado no papel e só vai vivenciar e ver se realmente conseguimos tirar do papel, quando estamos está lá, em sala de aula ou em outro ambiente vendo o aluno falando, atendendo, acolhendo, se expressando, falando do objetivo que a gente colocou ali (PCH, 2023).

Percebemos nas falas das profissionais esse olhar para um currículo voltado ao contexto/realidade do educando, mesmo que com seleção do que ensinar e quais habilidades desenvolver. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 93) propõem que o currículo deva ser pensado de outra perspectiva: “[...] não mais como seleção de conteúdo [...]”, mas “[...] como produção cultural, com significados”. O que fica claro quando a Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) afirma

O currículo é um documento norteador. Falando do currículo documento, é um documento norteador que é a base da prática pedagógica. Porém, esse currículo, enquanto documento, principalmente dentro da EJA, não pode ser algo engessado. Ele precisa ser algo funcional, móvel, digamos assim, itinerante, podemos chamar de currículo contextual. Vejo o currículo como um documento norteador, mas que também serve para essa constante reflexão e ajuste das práticas dentro da modalidade (CPCE, 2023).

E, mesmo que haja por parte dos docentes e profissionais da gestão pedagógica a associação de currículo enquanto documento que apresente o que ensinar, “[...] abrangendo objetivos, conteúdos e métodos [...]” (PPAI, 2023), e que Lopes (2017, p. 116) reflete que “[...] essa política acaba por tentar regular as possibilidades de ser dos sujeitos, os processos de identificação, sedimentando certas identidades”, percebemos nas falas dos docentes termos expressões como “flexível”, “adaptável”, “dinâmico”, “contextual”, dentre outros que nos mostram que, mesmo que a instituição tenha um documento norteador, inclusive criado por ela, este documento é ajustável a realidade pedagógica da instituição e de seus sujeitos.

As concepções dos docentes sobre currículo revelam, conforme Gatti (2019), seus pontos de acordo e desacordo, assim como seus compromissos e adaptações no contexto da prática. No que diz respeito aos consensos e desacordos apresentados, fica evidente que os participantes percebem o currículo como um norte para as ações dos professores, uma base para a ação pedagógica.

Quando questionadas sobre como tem se desenvolvido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos no CEJA, os sujeitos trouxeram as seguintes afirmações

CPCE (2023): O que nós elaboramos de fato vem sendo utilizado, ele vem sofrendo as reflexões, os ajustes, as melhorias... seus ajustes, mas ele está servindo muito como um documento norteador para que ele fosse de fato utilizado e vivenciado na sua realidade escolar.

PAPBAE (2023): Observo que o currículo que foi criado e implantado, colocado como norte, como base curricular está sendo vivenciado. Mesmo sendo um documento flexível e tudo, mas é o “norte” para dar continuidade ao que pode ser melhorado, o que tem que fazer para melhorar cada dia. Mas eu observo que o que nós trabalhamos, que nós fizemos a partir da sua construção, hoje está permanecendo... Esse envolvimento dos professores, gestores, alunos e demais membros do CEJA fazem com que esse currículo se molde a atinja positivamente e pedagogicamente seus objetivos, suas metas.

PAPPP (2023): A vivência curricular na sua aplicabilidade, está tida como proposta implementada, dentro do conceito da dimensão lógica, já que se tem as disciplinas definidas, as cargas horárias, objetivos etc. E essa, vamos dizer que uma obediência, mas uma obediência organizada no sentido da dimensão pedagógica, não uma obediência fechada e estática, mas de uma validação do tempo pedagógico, então, tudo que foi implantado na questão curricular, hoje está nessa dimensão de trabalhar, avaliar e refletir em grupo. Sempre buscando tornar aquilo que idealizamos nesse documento, uma realidade prática para os educandos da EJA.

Os docentes, falando sobre como tem se desenvolvido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos no CEJA, afirmam

PMCN (2023): Essas novas perspectivas que levaram a trabalhar e moldar o Currículo na Educação de Jovens e Adultos foi sempre pensando no nosso grupo, no grupo que a gente atende; então, é desenvolvido de acordo com as necessidades que eles nos apresentam e que estão sempre mudando, porque a gente percebe que o mundo antes da pandemia era um e agora é outro.

PCH (2023): Eu acredito que o que nós pensamos quando construímos o Currículo do CEJA, não conseguimos alcançar todos os objetivos que elencamos, mas nós conseguimos atingir uma boa meta e eu acredito que os alunos que fizeram parte do processo com esse currículo criado especificamente naquele momento para eles, puderam tirar bom proveito de tudo que foi visto e abordado, que nós conseguimos atingir alguns objetivos... Lógico que nunca vai ser um documento completo, mas que ele ficou completo para aquele momento, um referencial para os próximos momentos da EJA.

PEFE (2023): Concordo com o que a colega anterior falou, para a época que nós criamos esse documento, o que estava sendo necessário, era o que eles queriam, o que eles precisavam, esboçavam nas falas em querer aprender. Não sei como está sendo desenvolvido agora, mas eu espero que esteja na mesma linha, porque construímos um Currículo com todos que faziam o CEJA para ser continuamente pensado e repensado, a gente espera que esteja sendo vivenciado e revivenciado enquanto documento norteador.

PPAI (2023): O Currículo da EJA, no CEJA, tem evoluído para uma abordagem mais flexível, mesmo que, de certo modo, tenhamos dificuldades de implementação, mas temos buscado incorporar métodos que facilitam a aprendizagem de adultos. Temos sempre dialogado sobre a nossa atuação docente e como podemos fazer desse currículo algo prático e que atenda às necessidades dos nossos educandos na modalidade.

Os docentes compartilham a compreensão de que o currículo não se restringe ao documento formal, indo muito além disso. Ele é dinâmico, flexível, está em constante movimento, sendo construído no cotidiano e na prática. Deve respeitar as particularidades, representando uma construção contínua de conhecimento que precisa ser dinamizada e articulada, alinhada à realidade e incorporando todas as ações do dia a dia da criança, conectando experiências e saberes.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que definir o que é currículo não é uma tarefa simples, visto que se trata de um conceito em constante discussão. Nesse sentido, as autoras afirmam que, embora responder à pergunta “o que é currículo” possa parecer simples, essa tarefa tem se mostrado desafiadora, pois

[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas, indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas /atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de

ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Essas perspectivas sobre currículo confirmam, de acordo com Lopes e Macedo (2011), que o conceito de currículo emerge dos significados que são construídos por meio dos contextos e das posições que os sujeitos ocupam, de maneira descentrada e com a participação de atores que contribuem para sua significação.

Ao refletirem sobre quais as perspectivas de mudança ou de permanência que ocorreram na sua prática pedagógica, com a organização curricular proposta pelo CEJA, a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023), reitera

Embora já atuasse na EJA em outro momento da modalidade, com as construções que vivi no CEJA, pude repensar o fazer pedagógico e como eu posso diretamente fazer acontecer. Daí nós construirmos um Currículo, ouvindo todos os docentes, dentre de suas áreas, ouvindo os alunos e suas expectativas, me fez pensar o quanto esse documento pode deixar de ser um papel e ser nosso ponto de partida e a partir desses constantes diálogos fui me resignificando, afinal ouvir a todos, encaixar o que acreditava dentro desse universo tão amplo, fez com que me moldasse enquanto sujeito agente. Sempre me perguntava: “O que estava ali era palpável?” “Os alunos vinham significado nas ações e propostas desenvolvidas?” Essa são perguntas que passamos a sempre nos fazer e refazer a partir do CEJA. Já fazia antes, mas no CEJA se fez necessária e constante, afinal nós estávamos ali na frente, nós que estávamos construindo coletivamente essa perspectiva para a modalidade (PAPBAE, 2023).

Os docentes acrescentam que

PMCN (2023): No CEJA os desafios ainda são permanentes, porque percebemos que as mudanças as vezes assustam, temos colegas que também se assustaram com essas mudanças e que muitos também, a gente pensa que a gente tem a questão da coragem de mudar, mas outros não. Então vemos que há contradições entre os próprios colegas professores, quando a gente pensa em mudar, as vezes o novo assusta, as vezes a questão de criar, de ter o trabalho de se desafiar as novas mudanças ocasionam essas situações de não aceitação. Mas a questão do currículo tem que ser mudada, a gente sabe disso. A gente enquanto CEJA já começou fazendo essas mudanças e adaptações e que foi um desafio... Quando a gente planeja uma aula e que aquela aula não surte efeito, porque o currículo que eu pensei não é o que o aluno estava no momento desejando ou esperando, a gente tem que mudar, e isso vai mudando também a nossa forma de metodologia, o nosso trabalho, a nossa forma de pensar em termos daquele conteúdo, se ele está adaptado, se não. Então isso vai mudar, é como a nossa colega falou, a gente vai mudando sempre, a gente tem que moldar sempre porque o nosso público sempre traz uma bagagem e isso é muito desafiador.

PPAI (2023): A organização curricular proposta pelo CEJA permitiu uma abordagem mais contextualizada, prática e flexível, promovendo maior relevância para os alunos adultos no processo e o grande objetivo é a aprendizagem ao longo da vida. Antes, não pensava diretamente sobre o fazer pedagógico, afinal estava tudo posto ali nos planejamentos que

tínhamos, mas no CEJA e com as vivências que tivemos ao longo da sua criação, sempre buscamos refletir sobre o que fazíamos e como fazíamos, e isso levo para o ensino regular onde trabalho com parte da minha carga horária.

Os profissionais de apoio à gestão e os docentes abordaram os conflitos, as resistências e as negociações ocorridos na discussão dessa política de currículo. E, mesmo que este documento tenha sido constituído diretamente pela equipe pedagógica do CEJA, os professores apontaram os diversos questionamentos feitos em relação ao documento, desde: “Como vamos fazer isso?” “Como vamos mudar aquilo?”. “Mas não é assim, a EJA sempre foi assim” (PCH, 2023).

A Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), nos permite entender como as escolas lidam com demandas múltiplas e contraditórias, visto que se baseia na premissa de que os agentes nas escolas são simultaneamente sujeitos e atores das políticas. Assim, consideramos a escola como um campo de possibilidades onde os contextos devem ser vistos como espaços que iniciam e ativam os processos associados às políticas. Isso ocorre porque “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21), e essa subjetividade requer um olhar atento sobre a reinterpretação que está sendo construída da política atuada.

Fazemos ainda uma relação com o que afirma Lopes (2004), quando diz que é no contexto da prática que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Assim, as escolas, como contextos de práticas políticas influenciadas pelos outros dois contextos, reinterpretam e recriam novas políticas curriculares.

4.3 A dimensão educativa e pedagógica do CEJA no Ensino Fundamental de Aracati/CE a partir do Projeto Político Pedagógico

As perguntas que norteiam essa última seção da investigação do grupo focal e da entrevista semiestruturada tratam sobre os aspectos educativo e pedagógico do CEJA em Aracati-CE e da atuação dos sujeitos a partir do Projeto Político Pedagógico, são estas: Como o Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE trata das especificidades da EJA? Como você avalia/analisa a proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA - Aracati/CE?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos apresentam o Projeto Pedagógico como um instrumento que assume uma função autônoma na modalidade de ensino e que deve considerar a heterogeneidade dos alunos, a realidade em que estão

inseridos, assim como a história dos que compõem a EJA. Nesse contexto, apontam uma educação de qualidade, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã (Brasil, 1996).

Hahn e Machado (2014) afirmam que, frequentemente, o PPP vem sendo utilizado como objeto de estudos dos educadores, pesquisadores e instituições educacionais, buscando, mediante as pesquisas de campo e estudos biográficos, as possíveis ações para a melhoria da qualidade do ensino.

Deste modo, o ato de analisar o Projeto Político Pedagógico do CEJA nos permitirá refletir sobre as suas singularidades, sobre a sua identidade enquanto escola que oferta exclusivamente a modalidade de EJA no município de Aracati-Ceará.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é fundamental e serve como instrumento norteador de todas as suas ações pedagógicas institucionais e demonstra o que a escola idealiza, sua identidade, perspectiva, referencial pedagógico, suas metas e objetivos (Schultz, 2015).

Para Veiga (1995, p. 13), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito [...]”, assim sendo, todo projeto pedagógico escolar deve ser considerado também como um projeto político devido estar diretamente articulado ao compromisso social e político, atrelando-se diretamente aos interesses reais e coletivos da sua comunidade escolar.

Veiga (2004, p.13) ainda destaca

O Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O Projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional [...]. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também, **um projeto político**. (Grifo nosso).

O PPP tem como função principal nortear as ações da escola, com base na realidade da comunidade escolar, tendo como parâmetro os aspectos políticos, sociais e econômicos. Contudo, toda escola tem sua missão, visão e valores que devem ser viabilizadas através desse projeto pedagógico, se fazendo necessário ser vivenciado por toda a comunidade educativa e que tem como atribuições identificar, solucionar possíveis problemas e dificuldades de forma participativa (Fonseca, 2016).

Ainda Fonseca (2016) reforça

A construção do Projeto Político Pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo e tomada de decisões e, ainda implementação de um processo coletivo de avaliação emancipatória. E

indispensável expandir as possibilidades de promover as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola (Fonseca, 2016, p. 44).

O documento em análise apresenta a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade ligada diretamente à cultura e à realidade vivencial dos alunos, inclusive para nortear currículo e a prática educativa, ampliando-se, deste modo, as situações educativas que lhes possibilitam instrumentalizar seu processo de aprendizagem, possibilitando a ampliação dos sujeitos sobre a sua visão de mundo. A construção do conhecimento neste contexto dar-se-á através do diálogo contínuo entre professor e aluno, problematizando a realidade, numa perspectiva crítica e criativa, permitindo a todos participarem ativamente do processo educacional.

Segundo Gadotti (1994, p.579) todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para futuro, o ato de idealizar e arquitetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se.

José Neto (1988), dialogando sobre sociedade e cidadania acrescenta ainda que:

A educação é um processo social de natureza cultural e a realização de um projeto pedagógico é uma decisão política. A escolarização como domínio dos instrumentos básicos, como domínio de capacidade laborativa e como domínio do saber científico e do fazer tecnológico é a condição de cidadania. É a cidadania e a capacidade de dirigir e/ou participar (ativamente) da direção da sociedade. A sociedade que queremos é aquela em que todos são cidadãos e não uma pequena elite (Neto, 1988, p.55).

Um projeto político pedagógico pode ser concebido como promessa frente a determinadas mudanças necessárias e cruciais na organização do ambiente escolar, como é o caso da referida instituição, que foi criada para atender especificamente a modalidade de EJA, até então ofertada nas instituições de educação regular da rede municipal.

O Projeto Político Pedagógico do CEJA contempla uma metodologia direcionada à formação e autoformação dos sujeitos, sistematizando a individualidade e o contexto dos educandos, pautado na reelaboração do conhecimento através da construção de hipóteses sobre a realidade e a experiência, partindo do pressuposto que a visão do aluno, é fundamental e indispensável para o processo pedagógico da instituição e a partir desta se constrói uma educação para todos e todas.

A avaliação é outro aspecto elencado no contexto do Projeto Pedagógico, sendo considerada como parte integrante e inerente do processo ensino e aprendizagem e, como tal, acompanha continuamente a evolução e a transformação dos conceitos por todos os envolvidos no processo. Percebe-se um leque de formas para avaliar o aluno e suas

especificidades visto seu caráter emancipatório, participativo, interativo, dinâmico, contínuo e político. A forma de expressão dos resultados do processo avaliativo fica evidente na autoavaliação discente, constituído pela equipe de trabalho, em que também são consideradas essas percepções dos alunos no processo pedagógico.

Destacamos aqui a autonomia escolar, visto que conforme descrito no documento, o Projeto Político Pedagógico foi criado pelo próprio colegiado, atentando-se obviamente as legislações vigentes. Todavia, de forma concreta e prática, o documento foi idealizado sob a óptica da realidade local e de seus educandos. Desse modo, é que se desenvolvem nos sujeitos inseridos em comunidade escolar, a identidade da participação nas tomadas de decisão e na cultura da organização institucional.

Os docentes integrantes da pesquisa, quando indagados sobre como o Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE trata das especificidades da EJA, relatam

PPAI (2023): Bem, quando a gente coloca EJA, a gente pensa logo em um público mais adulto e quando nós fizemos o nosso PPP, nós pensamos em três tipos de público, de faixa etárias: os adolescentes, que se tornaram evadidos de alguma escola ou pararam os estudos em algum lugar. Nós temos os adultos que trabalham, que pretendiam a volta aos estudos e uma melhoria no trabalho e os idosos, muitos deles tinham essa vontade de aprender a ler e a escrever, ou também dá continuidade aos seus estudos. O nosso PPP contempla o pensamento voltado de ações para esses públicos. Tudo o que a gente ia fazer, a organização do PPP, a organização do Currículo, das atividades, dos projetos que foram realizados na escola, pensávamos na sua vivência para que todos eles pudessem participar. Não é um processo simples. É um processo contínuo, lógico que tem que partir um de um ponto, nós temos que ter um ponto, mas não existe nada completamente “desenhadinho”, com todas as características não, todos os processos eles vão ser analisados e aí por isso que é necessário a necessidade de modificação desse documento também, porque nós vamos entender o que que funcionou, o que que faltou, o que que está contemplando, o que que não contemplou, o que foi importante para o aluno, o que foi importante para o professor porque o PPP não está só pensando no aluno, ele pensa no professor, ele pensa no núcleo gestor, ele pensa na instituição, é o documento geral, na comunidade, então tudo isso tem que ser analisado.

PMCN (2023): Em referência aos projetos que foram de grande importância, projetos do meio ambiente, projetos da saúde em si, de convidar outros profissionais referência na saúde para trabalhar conosco e nos momentos com os alunos, esses projetos que foram adotados pelo CEJA, político pedagógico em si, eles trouxeram uma nova visão, visibilidade, então é mais uma especificidade do CEJA, que a gente não pensava em projeto em si que era determinado tipo um projeto de uma data comemorativa, eram projetos que acontecem na escola regular, não, a gente pensava no projeto de acordo com o nosso público, que estavam naquele momento social, a parte da saúde mental que a gente teve que fazer esse projeto. Então, isso são especificidades, além do horário, da carga horária em termo de aulas que deixavam eles com aulas presenciais e ainda tinha o trabalho domiciliar, das

atividades domiciliares que eles abordavam, nos abordavam até pelo WhatsApp, pela questão de compreensão, tirar dúvida, que a gente também contribuía nessa na questão de auxiliá-los, além dos atendimentos específicos e individualizados no prédio do CEJA.

A Professora de Educação Física e Empreendedorismo (PEFE, 2023) e o Professor Polivalente dos Anos Iniciais (PPAI, 2023), acrescentam ainda

O PPP do CEJA, que inclusive tivemos que criar, repensando o que já se fazia na modalidade e aquilo que esperávamos alcançar pedagogicamente falando. É um documento que norteia o pensar pedagógico da instituição, que desenha de certo modo a EJA e que nos direciona ao fazer pedagógico, daí tivemos que construir uma proposta ouvindo os alunos, nossos colegas docentes, os demais profissionais e gestão do CEJA. O PPP traz o jovem, o adulto e o idoso como sujeitos da modalidade e buscar nessa diversidade atender as suas necessidades e seus objetivos (PEFE, 2023).

O Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE aborda as especificidades da EJA ao reconhecer as diversidades de aprendizado e experiências dos alunos adultos, promovendo inclusão e respeito à individualidade, e as características próprias da modalidade em relação ao mundo do trabalho (PPAI, 2023).

Nas discussões sobre o Projeto Político Pedagógico do CEJA e as especificidades da EJA, percebemos nas falas dos sujeitos que o documento sofreu várias modificações ao longo das ações da instituição e discussões entre os docentes. Neste contexto, percebemos a partir de Lopes (2017) que os textos não apresentam sentidos rigidamente determinados ou definitivos, e ao serem lidos, novos significados serão constantemente atribuídos a eles.

Já as profissionais de apoio à gestão quando tratam sobre como o Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE aborda as especificidades da EJA, estas trouxeram as seguintes afirmativas

CPCE (2023): O projeto político pedagógico do CEJA considera suas especificidades quando faz suas adaptações pedagógicas e sempre vem trazendo dentro dos conteúdos algo que faça parte do cotidiano do aluno, respeitando a realidade e o contexto em que cada um está inserido, valorizando e destacando as vivências, as bagagens e experiências de cada um. Tornar esse aluno agente do processo essa é a grande sacada, tornar esse aluno protagonista do processo é de suma importância para que ele se sinta essencial, e isso combate de certa forma a evasão que antes tínhamos na modalidade. A proposta considera a diversidade de alunos e realidades e busca nas suas ações/práticas tornar o que se propõe como algo palpável, real, interligado ao contexto do aluno, daí sempre estamos em diálogo para analisar a proposta pedagógica e ajustá-la quando necessário.

PAPPP (2023): O PPP considera todos os sujeitos e suas especificidades, e através da sua proposta busca dar visibilidade a estes que compõem a modalidade. É flexível já que permite que os estudantes da EJA tenham horários flexíveis de aulas, já que muitos deles trabalham durante o dia ou

têm outras responsabilidades familiares. Apresenta conteúdos relevantes relacionados com as experiências de vida dos estudantes. Apresenta uma metodologia diferenciada com métodos de ensino e aprendizagem e que sejam adaptados ao público da EJA, incluindo abordagens mais participativas, práticas e contextualizadas, voltada a cultura popular, a exemplo as aulas de campo, trabalho com projetos e com a realidade dos alunos. Vejo também um olhar para a valorização da experiência de vida já que reconhece e valoriza as experiências de vida dos estudantes da EJA, incorporando essas experiências ao processo de aprendizagem.

PAPBAE (2023): O PPP do CEJA busca atender às necessidades específicas desse público, reconhecendo suas características, desafios e potencialidades, para proporcionar uma educação de qualidade para os seus estudantes. Ele reconhece a diversidade do seu público, sejam elas culturais, étnicas, sociais e econômicas. Vejo um projeto voltado para a promoção e valorização da diversidade e a inclusão de perspectivas diversas no processo educacional, quando apresenta a pedagogia de projetos, a frequente troca de experiências entre o seu público, uma avaliação diversa e que dar aos sujeitos autonomia e atuação direta no processo de ensino e aprendizagem, por isso sempre tivemos autonomia para adaptá-lo sempre, ajustando os seus objetivos/pressupostos a realidade do que nos propomos a fazer.

Nesse contexto das especificidades da modalidade, observamos uma expressão de uma educação como prática discursiva e emancipatória, influenciada pelas teorias e ações de Paulo Freire em relação à cultura popular.

Lopes e Macedo (2011, p. 85), ao tratarem sobre o trabalho de Paulo Freire, destacam que ele proporcionou à educação uma compreensão mais ampla acerca da “[...] produção de significados do currículo. Com isso também abre espaço para uma linguagem da possibilidade, para além da lógica da reprodução”.

Percebemos, a partir dos relatos das profissionais, que os educadores orientam a ação pedagógica a partir da realidade, colaborando com seus educandos na transformação dessa realidade. Dessa forma, a educação se concretiza em conjunto com o outro, não sendo algo exclusivamente controlado pelo educador, tampouco limitado a um conteúdo programático externo às vivências reais, buscando “[...] conhecer, não apenas a objetividade em que estão inseridos, mas a consciência que possuem dessa objetividade; os diferentes níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que vivem e com o qual interagem” (Freire, 2013, p. 49).

Nessa última pergunta da entrevista, sobre como as entrevistadas avaliam/analisa a proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA - Aracati/CE, a Coordenação Pedagógica - Coordenadora Escolar (CPCE, 2023) afirma

Diria que é uma proposta atual e funcional, **totalmente aplicável**, O CEJA de Aracati tem muito a colher e ter uma vida longa dentro da educação do nosso município. Então ali, realmente é um norte, é algo assim muito atual. Se formos pensar nós não temos isso nas outras escolas, então a gente tem ali um pontapé inicial para que o CEJA propague a sua história por anos e anos. Temos ciência que a nossa parte fizemos, em um **formato de excelência** dentro das nossas possibilidades (Grifo nosso).

Essas noções de "excelência", "gerência" e "aplicação" tão presentes nas colocações de alguns dos entrevistados reflete fortemente um modelo neoliberal de educação, no qual a eficiência, produtividade e competitividade são centrais. Na análise discursiva, percebe-se que essas expressões são características de uma abordagem gerencialista, que transforma a educação em um serviço a ser gerido de acordo com princípios de mercado.

No entanto, cabe refletir aqui, sem nenhuma perspectiva de afirmação absoluta, que uma crítica importante parece estar ausente nesse discurso dos sujeitos: a ausência de questionamentos sobre as implicações dessa perspectiva para a educação pública, como a possível marginalização de aspectos essenciais da formação humana e social, além da priorização de resultados quantitativos em detrimento da qualidade equitativa da educação.

A Profissional de Apoio Pedagógico - Projetos e Programas (PAPPP, 2023) e a Profissional de Apoio Pedagógico - Busca Ativa Escolar (PAPBAE, 2023) enfatizam e acrescentam

Avalio como uma proposta válida, atual e reformulada para o protagonismo e que prepara para o que se propõe. É uma proposta que foi vivenciada naquela construção lá na base do estudo em Majorlândia pelo nosso ex-diretor, que foi lá buscar, não foi fácil trazer esse contexto, de tantas etapas de estudo, discussões e reformulações em que todos participamos, todavia é um legado, um estudo, uma determinação que iniciou nele e se estendeu a todos nós que compomos o CEJA, daí avalio sua proposta pedagógica como uma proposta atual e inovadora (PAPPP, 2023).

Ao analisar a proposta pedagógica do CEJA percebo que essa instituição tem se esforçado para atender às necessidades específicas desse público, que muitas vezes busca a educação formal após longos períodos afastados do ambiente escolar. Existe um comprometimento contínuo em sua proposta pedagógica em compreender a diversidade desse grupo de estudantes e reconhecer que os alunos da EJA variam em idade, experiência de vida e níveis de conhecimento prévio. Isso é crucial para um ambiente de aprendizado que respeita as particularidades de cada aluno. A proposta pedagógica estabelece seus objetivos e dar ênfase a aprendizagem prática e na contextualização do conteúdo é notável conforme já citei anteriormente (PAPPP, 2023).

Já os docentes, nessa última indagação do grupo focal que busca refletir sobre como estes avaliam/analisa a proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA - Aracati/CE, a Professora de Ciências Humanas (PCH, 2023), afirma

Devido a várias discussões para a criação do documento e a aplicação, porque as discussões continuaram a partir do momento que aplicamos o currículo, aplicamos o que está no PPP, então as discussões não pararam, então acredito que nós podemos aplicar de uma forma proveitosa. Logico que sempre trazendo para as discussões: “O que funcionou?” “O porquê que não funcionou?” “O que precisa mudar?” Sempre tendo essas discussões, não era chegar, isso aqui aconteceu, ok, passa para o próximo, ou então, sempre balançar a cabeça, nós sempre tivemos vários momentos de encontros, conversas, discussões para que a proposta pedagógica realmente fosse seguida e que ela alcançasse para o que realmente foi ela foi pensada (PCH, 2023).

A Professora de Educação Física e Empreendedorismo (PEFE, 2023), acrescenta

Quando foi feita, quando foi sendo aplicada, eu acho que ela atingiu o objetivo que era proposto, foi tudo se encaminhado, foi se alterando, foi se adaptando a partir dos diálogos que fazíamos. Diretamente, eu não sei como está se fazendo no aspecto pedagógico, já que não atuo mais na modalidade, mas para a época que foi formulada e reformulada por nós a partir das ações, acredito na minha visão que a proposta pedagógica atingiu os objetivos que a proposta se propunha (PEFE, 2023).

A Professora de Matemática e Ciências da Natureza (PMCN, 2023) e o Professor Polivalente dos Anos Iniciais (PPAI, 2023), destacam que

Ainda continuo dentro da modalidade do CEJA, da EJA em si, avalio que todas propostas que foram lançadas, foram bem-sucedidas, como as colegas já falaram, diante muita discussão, diante de experimentos, de experiências que a gente fez e que acredito que vá continuar sendo um modelo a ser pensado, não paramos. Estamos todo dia repensando, reformulando, seja no discurso pedagógico, na metodologia, na questão da infraestrutura que também tem que ser repensada, da questão do objetivo principal que tem que ser o PPP, que é atender! A quem atender? Como atender? Por que atender? Sabemos que são perguntas que vão sendo sempre moldadas de acordo com a realidade, e a realidade vai mudando, então nós temos hoje um processo que está em andamento (PMCN, 2023).

A proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA é bem avaliada por sua abordagem inclusiva e flexível, alinhada às características da EJA. No entanto, sempre há espaço para avaliação contínua e ajustes em busca de melhorias, daí buscamos nos momentos de estudos e alinhamentos institucionais refletir sobre esse fazer pedagógico da instituição e sua relação enquanto proposta que se alinha ao currículo (PPAI, 2023).

Nesse ponto da discussão, os professores também deixaram as suas impressões sobre a proposta pedagógica do CEJA, refletindo sobre a sua aplicabilidade e ajustes nestas para

atender a realidade de seus educandos. Trazendo indagações bem necessárias, dentre estas: A quem atender? Por que atender? Como atender? (PMCN, 2023).

Entendemos que esses discursos apontam para ideias de como a escola influencia a política, inclusive as criadas por ela, como no caso do CEJA e as mudanças inevitáveis que ocorrem no dia a dia da instituição. O enfoque não recai no texto, no documento escrito; portanto, os significados são construídos na prática, o que amplia a probabilidade de novos sentidos serem atribuídos à política. Isso corrobora com a perspectiva já abordada por Lopes (2011) de que o controle da política curricular é uma tarefa impossível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da Educação de Jovens e Adultos enquanto política é necessário e pertinente, visto os inúmeros desafios presentes nesta modalidade de ensino. Inclusive falar da criação de um CEJA por parte da rede municipal é inovador; assim, pode-se dizer, afinal, que a política de criação de tal escola era até então exclusiva da rede estadual do Ceará, o que evidencia um olhar por parte do município em reorganizar a EJA de sua rede de ensino.

Esta dissertação investigou as políticas no processo de criação e atuação do Centro de Educação e Jovens e Adultos (CEJA), no município de Aracati-Ceará. Utilizamos como referencial teórico-metodológico o Ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e a Teoria de atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) para que pudéssemos perceber no contexto da prática, produções políticas com e a partir da criação do CEJA, como unidade escolar exclusiva na região para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa teve como objetivos identificar políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA/Aracati-CE; compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de uma nova unidade escolar de EJA; identificar e relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com a gestão pedagógica e de grupos focais com os professores, realizadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Aracati-CE. É importante destacar que a pesquisa empírica foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que emitiu parecer de aprovação conforme documento anexo.

Compreendemos que o olhar para esta modalidade de ensino precisa ser ampliado; se faz necessário construir políticas públicas de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas já existentes para os educandos, assim como repensá-las visto os inúmeros contextos presentes desta modalidade de ensino.

Acreditamos não ser errado afirmar que a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma modalidade de educação posta em diversos momentos da história da Educação à margem, principalmente quanto à atenção política que necessita, tornando-se, contudo, um campo com diversas práticas e saberes, com múltiplas possibilidades de investigação que excedem as formas convencionais de educação, como vestem no seu campo de execução além da sala de aula, em englobar a um público diverso, em origens, contextos sociais e experiências de vida, inclusive como espaço de construção de política.

Percebemos, a partir da leitura do Projeto Pedagógico que o CEJA tem buscado construir a identidade institucional enquanto espaço escolar, social e político. Entendemos que o Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta e instrumento que propicia a mudança inicial na organização do trabalho pedagógico institucional, define de forma objetiva a intencionalidade das ações junto ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as peculiaridades de uma escola voltada especificamente a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e somente com este comprometimento político, social e pedagógico, as mudanças no cenário escolar dos educandos desta modalidade podem se concretizar.

O CEJA do município de Aracati/CE abre um leque para os diversos olhares do fazer pedagógico adotado e a discussão realizada nesta pesquisa seja um ponto de referência para a discussão do tema e para o avanço do processo educacional da modalidade. Em especial, por ser a única instituição escolar que oferta atendimento exclusivo para a modalidade de EJA a nível municipal, inclusive na região.

Percebemos com as leituras e reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa o caráter dinâmico dos processos das políticas públicas. Uma política pública vai além de uma mera execução formal, envolve a elaboração de textos que abarcam diversas necessidades, passando por um processo complexo de implementação, atuação e ressignificação dessas políticas em sua forma textual por parte dos sujeitos que as aplicam. Nesse contexto, os sujeitos engajam-se em um movimento interpretativo, considerando os contextos culturais, históricos e sociais, bem como os elementos que carregam consigo através de suas vivências e atuações educacionais, o que possibilita ou não mudanças secundárias na esfera prática, à medida que os atores sociais participam na concretização da política.

Compreendemos, com Lopes (2017), que o currículo deve adquirir significado e ser construído contextualmente, atendendo a demandas e necessidades que não são uniformes. Nessa abordagem, concebemos aqui a nossa perspectiva de política de currículo, que como um instrumento deve considerar as singularidades dos contextos educacionais, contribuindo para a valorização da identidade individual das pessoas, reconhecendo-as como seres únicos com interesses e aspirações diversos.

Assim, destacamos que, para o estudo de políticas de currículo, tais constructos são indispensáveis, pois denotam que o processo de produção das políticas curriculares envolve uma dimensão ampla e multifacetada de contextos, trazendo possibilidades para avançar em relação ao enfoque analítico estadocêntrico, na medida em que permitem operar com uma nova perspectiva de análise que deixa de conceber apenas o Estado como agente produtor da política curricular e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas.

Consideramos pertinente reafirmar que a utilização da abordagem do Ciclo de

Políticas nos possibilitou uma compreensão ampliada do fenômeno em análise - Criação e atuação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)/Aracati-CE: políticas e contextos. Essa abordagem não limitou a análise a uma simples verificação da criação do CEJA enquanto escola, mas, ao contrário, revelou os caminhos dinâmicos de sua construção.

Entre as formulações delineadas por Ball e colaboradores, explicitadas ao longo desta dissertação, destacamos: a) a compreensão de que as políticas são intervenções textuais; b) a noção de que os textos “representam” a política, mas “não são” a política, pois acomodam formações discursivas comedidas; c) a afirmação de que as políticas (textos) passam por constantes processos de (re)contextualização e (re)criação em meio a lutas, resistências, negociações, acordos e alianças que refletem o próprio contexto; d) e o reconhecimento de que os profissionais que atuam na escola não são meros implementadores das políticas, mas as interpretam variadas/múltiplas formas, dentro das condições históricas, sociais, estruturais e relacionais disponíveis, assim como no CEJA lócus desta pesquisa, que mesmo tendo uma política curricular e pedagógica criada pela instituição, continua nessa constante reinterpretação e recontextualização.

Além disso, é importante destacar a inserção desta temática da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Mestrado em Educação da UERN, que fundamenta a construção deste estudo, a partir da dinâmica de análise proposta pela abordagem do Ciclo de Políticas. Essa perspectiva rompe com os cânones clássicos da epistemologia, tanto no que diz respeito ao modo de fazer quanto aos sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento, permitindo uma configuração de trabalho acadêmico que valoriza a produção realizada pelo orientando e suas vivências educacionais.

Todas as considerações apresentadas ao longo desta pesquisa, servem para enfatizar a natureza provisória dos achados, visto que abordamos as políticas de currículo a partir de uma perspectiva descentrada, não almejamos generalizar essas conclusões, reconhecendo, portanto, a importância de futuras pesquisas para aprofundar as questões aqui iniciadas.

Acreditamos que a discussão realizada nesta pesquisa seja um ponto de referência para debates sobre o tema e para o avanço do processo educacional no Brasil e que discussões aqui apresentadas possibilitam construções futuras.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan. - abr. 2004. On-line version. ISSN 1678-4634. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ARACATI. **Conselho Municipal de Educação, CME.** Resolução nº 003 de 14 de setembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor José Hercílio Silvério Virgínio e dá outras providências. Aracati, 2021. Disponível em: https://aracati.ce.gov.br/acoes/50/PDF_0000001.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 7ª reimpressão.
- BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121- 137.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, A. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudos de Currículo**, v. 1, n. 2, p. 105-131, abr. 1998.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas?** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Tradução de Janete Bridon.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: lei nº 9.394. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE nº 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei 11.129 de 30 de junho de 2005a**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis no s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 11 jan. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Brasília: PRONATEC, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021**. 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. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BUSNARDO, F. (2011). **Políticas curriculares para o ensino médio**: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. In 32ª Reunião Anual da ANPED (p. 324-354). Caxambú, SC.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Os princípios de qualidade e equidade nas reformas neoliberais da educação**. In: Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas (*JOINPP*), 2013. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticadedeeducacao/osprincipiosdequalidadeeequidadenasreformasneoliberaisdaeducacao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CEJA PROFESSOR JOSÉ HERCÍLIO SILVÉRIO VIRGINIO. **Projeto Político Pedagógico**. Aracati: 2021.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DISTRITO FEDERAL. GDF. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEEDF, 2014b.

FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira. **Planejamento Educacional**. 1. ed. Sobral, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Editora Unesp 2. ed. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 67a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Líber Livro Brasília, 2005.

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

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HAHN, Jose Carlos & MACHADO, Evandro José: **A importância do Projeto Político Pedagógico na Educação Escolar**. Santa Maria /RS, 2014. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/068e4.pdf>. Acesso: 04 fev. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/noticias/29237-pnad-continua-educacao-2019-quase-11-milhoes-de-brasileiros-com-25-anos-ou-mais-nao-haviam-concluido-a-educacao-basica.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo da Educação Básica – 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

[atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados](#). Acesso em: 20 nov. 2022.

KELLER, Lenir & BECKER, Elsbeth. (2020). A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, 9. 35-53. 10.35700.

https://www.researchgate.net/publication/346218173_A_trajetoria_da_educacao_de_jovens_e_adultos_no_Brasil. Acesso em: 04 jan. 2023.

LIMA, Aline. **Infográfico da História da EJA** [(2021)]. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/87413992/infografico-da-historia-da-eja>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **A teleducação e a realidade socioeducacional do Brasil**. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, 1988.

LOPES, Alice Casimiro. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio**, 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso: em 11 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso: em 10 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (2011). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez.

LOPES, A. (2014). **Analizando a teoria da atuação de Stephen Ball**. Conferência. São Paulo, SP: Unicamp.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Lio; LINHARES, Bianca (org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 109-122.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. [20--]. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em:

http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 94-105, jan./abr. 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/?format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MATHEUS, Daniele dos Santos. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2011.

MINAYO, M. C.S. (org.). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoes>. Acesso em: 11 set. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 12, São Paulo, dez. 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor José Hercílio Silvério Virgínio**. Aracati, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SALES, S. R., & FISCHMAN, G. E. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. **Currículo sem Fronteiras**, 19(3), 1131-1141. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.19>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SANTOS, J. M. C. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 271-282, 1 ago. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 25 jan. de 2023.

SCHULTZ, D. et al. **O Projeto Político Pedagógico na escola: análise dos PPP do Colégio Estadual Padre Chagas e Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, pelo PIBID- Geografia. 2015**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8263719-Dalriliane-schultz-josilda-silva->

[juliana-turibio-maria-nhyara-fernanda-k-halila-cecilia-hauresko.html](#). Acesso em: 02 dez. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L. N. D. de; BARBOSA, M. E. S. Educação de jovens e adultos – uma educação da resistência. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e1/ 1–24, 2024. DOI: 10.5902/1984644469524. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69524>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

APÊNDICE 01: Roteiro do Grupo Focal – Professores/Ex-Professores**DADOS INICIAIS:**

Colaborador (a): _____

Instituição: _____

Tempo que atua/atuou na instituição: _____

Formação acadêmica: _____

Tipo de vínculo: () Concursado (a) () Temporário (a) () Comissionado (a)**1. DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CEJA - ARACATI/CE:**

- Como se deu/constituiu a sua trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - Aracati/CE?
- Quais os principais desafios e conflitos desse/nesse processo de constituição do CEJA - Aracati/CE?
- Quais foram e como se deram as negociações no processo de instituição do CEJA - Aracati/CE?
- Enquanto sujeito ativo/participativo, como você se vê na construção/constituição do CEJA - Aracati/CE?
- Como você vê a sua atuação neste novo contexto educacional que está sendo construído?

2. DA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DO CEJA - ARACATI/CE E DA ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

- Qual a sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos? Como foi a sua participação na criação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA?
- Como você compreende e significa Currículo?
- Como tem se desenvolvido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos no CEJA?
- Quais as perspectivas de mudança ou de permanência que ocorreram na sua prática pedagógica, com a organização curricular proposta pelo CEJA?
- Como o Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE trata das especificidades da EJA?
- Como você avalia/analisa a proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA - Aracati/CE?

APÊNDICE 02: Entrevista Semiestruturada – Gestão Pedagógica/Apoio Pedagógico**DADOS INICIAIS:**

Colaborador (a): _____

Instituição: _____

Tempo que atua/atuou na instituição: _____

Formação acadêmica: _____

Tipo de vínculo: () Concursado (a) () Temporário (a) () Comissionado (a)

- 1) Como se deu/constituiu a sua trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - Aracati/CE?
- 2) Enquanto gestora pedagógica quais os principais desafios e conflitos desse/nesse processo de constituição do CEJA - Aracati/CE?
- 3) Quais foram e como se deram as negociações no processo de instituição do CEJA - Aracati/CE?
- 4) Enquanto sujeito ativo/participativo, como você se vê na construção/constituição do CEJA - Aracati/CE?
- 5) Como você vê a sua atuação neste novo contexto educacional que está sendo construído?
- 6) Qual a sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos? Como foi a sua participação na criação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos do CEJA?
- 7) Como você compreende e significa Currículo?
- 8) Como tem se desenvolvido o Currículo da Educação de Jovens e Adultos no CEJA?
- 9) Quais as perspectivas de mudança ou de permanência que ocorreram na sua prática pedagógica, com a organização curricular proposta pelo CEJA?
- 10) Como o Projeto Político Pedagógico do CEJA - Aracati/CE trata das especificidades da EJA?
- 11) Como você avalia/analisa a proposta pedagógica apresentada no PPP do CEJA - Aracati/CE?

APÊNDICE 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)/ARACATI-CE: POLÍTICAS E CONTEXTOS”** coordenada por **Pedro Henrique de Lima** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, as informações coletadas serão organizadas em banco de dados e analisadas a partir de técnicas descritivas e inferenciais.

Essa pesquisa tem como Objetivo Geral: Analisar, no contexto da prática, produções políticas com e a partir da criação do CEJA, como unidade escolar exclusiva para a oferta de Educação de Jovens e Adultos. E como Objetivos Específicos: 1) Identificar políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA/Aracati-CE; 2) Compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de uma nova unidade escolar de EJA; 3) Identificar e relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de a partir do diálogo estabelecido com gestores e professores para entendermos como vem se desenvolvendo a produção política na Educação de Jovens e Adultos a partir da criação do CEJA em Aracati-CE no contexto da prática, além de identificar possíveis processos de ressignificação da política.

Os participantes não terão benefícios financeiros. Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de publicização das respostas, uma vez que a pesquisa será apresentada publicamente; **além do contato na coleta de dados que será presencial seguindo todos os protocolos sanitários de prevenção a contaminação pelo Covid-19 ou doenças virais**. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, no qual **o participante será identificado por letras ou números aleatórios**; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente, Pedro Henrique de Lima, aplicará o questionário e somente o pesquisador responsável, Pedro Henrique de Lima e a professora orientadora responsável manusearão e guardarão os questionários; Garantimos o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Assim,

garantimos também que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e conceda anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Educação/UERN, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Mônica Barbosa Canuto, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, no endereço Av. Professor Antônio Campos, s/n, CEP 59610-210 ou pelo e-mail pedroumj_17@hotmail.com.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Mônica Barbosa Canuto.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)/ARACATI-CE: POLÍTICAS E CONTEXTOS**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa.

Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer

prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Pedro Henrique de Lima (Pesquisador Responsável) - Aluno do Programa de Pós-Graduação em educação (POSEDUC), Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av. Professor Antônio Campos, s/n , CEP 59610-210 – Cidade Mossoró – RN.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n – Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

ANEXO 01: Resultado do Parecer / Conselho de Ética e Pesquisa – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)/ARACATI-CE: POLÍTICAS E CONTEXTOS.

Pesquisador: PEDRO HENRIQUE DE LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72626923.4.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.244.501

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Faculdade de Educação – FE UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. A instituição lócus desta pesquisa é o Centro de Educação de Jovens e Adultos em Aracati-Ceará. Os participantes compõem o quadro de servidores efetivos da rede municipal do Aracati. Ao todo 07 (sete) participarão desta pesquisa: 01 Coordenadora Pedagógica; 02 Profissionais de Apoio Pedagógico e 04 professores. A coleta dos dados será feita com a realização de grupo(s) focal(is) e entrevista(s) semiestruturada(s), buscando identificar políticas desenvolvidas pelo CEJA, relacionando a atuação dos professores/gestão pedagógica e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição. A entrevista semiestruturada será realizada a partir de roteiro previamente definido aplicadas à Gestão Escolar e duas profissionais de apoio/suporte a gestão pedagógica. Os professores participarão dos grupos focais. Após realização dessas etapas, os dados coletados serão ouvidos/assistidos, para posterior transcrição e análise. Os resultados da pesquisa serão organizados no texto da dissertação para defesa e avaliação da Banca.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, no contexto da prática, produções políticas com e a partir da criação do CEJA, como

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Telefone: (84)3315-2094

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.244.501

unidade escolar exclusiva para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Secundário:

Identificar políticas desenvolvidas pelos sujeitos do CEJA/Aracati-CE;

- Compreender como os sujeitos atuam e se percebem enquanto produtores de política, em meio às dificuldades, resistências e/ou rupturas na perspectiva de uma nova unidade escolar de EJA;
- Identificar e relacionar a atuação dos sujeitos (professores/gestão pedagógica) e a produção política mediante a Proposta Curricular e Pedagógica da instituição

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos serão de quebra do anonimato dos sujeitos e/ou escolas, bem como de

Constrangimento durante o desenvolvimento do grupo focal e da entrevista semiestruturada. Contudo, o pesquisador se compromete em garantir que o ambiente as questões favoreçam o diálogo confortável entre os partícipes (conforme descrito no TCLE).

Benefícios:

É importante esclarecer que os participantes deste estudo não serão beneficiados com nenhum valor financeiro, brinde, ou compensação que configure pagamento para participação.

O benefício será o agradecimento pela contribuição para o entendimento do objeto de estudo proposto e a garantia de que não arcará com nenhuma despesa que venha ser necessária para sua participação (conforme descrito no TCLE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa aborda tema relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto não apresenta óbices éticos e pode ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Telefone: (84)3315-2094

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.244.501

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2174554.pdf	05/07/2023 17:00:27		Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_ASSINADA.pdf	05/07/2023 16:59:23	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/07/2023 16:57:11	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Outros	TERMO_DE_USO_AUDIO.doc	05/07/2023 16:50:43	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Outros	TERMO_DE_USO_IMAGEM.doc	05/07/2023 16:50:14	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Outros	DECLARACAO_INICIO_DA_PESQUISA.pdf	05/07/2023 16:43:43	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.doc	05/07/2023 16:38:37	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	05/07/2023 16:35:20	PEDRO HENRIQUE DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 16 de Agosto de 2023

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

CEP: 59.607-360

E-mail: cep@uern.br