



**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**

KARINA MARIA DA SILVA SOUZA

**A CRIAÇÃO DO CIEJA PROFESSORA JURACI SORES DE MELO (LAJES/RN):
TENSÕES, POLÍTICAS E DEMANDAS**

MOSSORÓ

2025

KARINA MARIA DA SILVA SOUZA

**A CRIAÇÃO DO CIEJA PROFESSORA JURACI SOARES DE MELO (LAJES/RN):
TENSÕES, POLÍTICAS E DEMANDAS**

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. Marcia Betânia de Oliveira.

MOSSORÓ

2025

KARINA MARIA DA SILVA SOUZA

**A CRIAÇÃO DO CIEJA PROFESSORA JURACI SORES DE MELO (LAJES/RN):
TENSÕES, POLÍTICAS E DEMANDAS**

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.

Aprovada em 26/02/2025

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marcia Betania de Oliveira – Orientadora e Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.^a Dra. Eloísa Maia Vidal - Membro Titular Externo
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva – Membro Titular Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias - Membro Suplente Externo
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof.^a Dr.^a Ciclene Alves da Silva - Membro Suplente Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

FICHA CATALOGRÁFICA

S586c Silva Souza, Karina Maria da
A criação do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo
(Lajes RN) : tensões, políticas e demandas. / Karina Maria
da Silva Souza. - Mossoró, 2025.
131p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. CIEJA/Lajes/RN; EJA; Demandas; Processos
Políticos; Ciclo de Políticas.. I. de Oliveira, Marcia Betania.
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

DEDICATÓRIA

Á todas as meninas, que um dia sonharam em ser professoras. É possível.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato sublime. Para chegar até aqui, reconheço que devo minha gratidão a muitas pessoas. Começo agradecendo a Deus, que sempre me ouviu e respondeu à sua maneira. Sou grata pelas oportunidades, pelos livramentos, pela resiliência e pela providência divina.

Expresso minha gratidão àqueles que estiveram ao meu lado incondicionalmente, especialmente ao meu esposo. Mesmo após dias exaustivos de trabalho, ele me acompanhou incansavelmente no percurso Lajes-Mossoró, sem medir esforços para que eu pudesse avançar na vida acadêmica.

Aos meus pais, agradeço pelo apoio incondicional e por sempre acreditarem no meu potencial. Tudo o que conquistei reflete o amor e a dedicação de vocês.

Aos meus filhos, que são a razão de todo esforço, obrigada pela compreensão durante minhas horas de estudo e pelos momentos em que pedi silêncio. Espero que as ausências sejam um dia recompensadas.

À minha orientadora, deixo minha gratidão pela paciência, pelo zelo e por sua presença constante. Obrigada por compreender minhas especificidades e por transformar um projeto em algo concreto e realizável.

Aos sujeitos envolvidos no processo de construção da dissertação, sou grata pela disponibilidade e pelo empenho na condução dos trabalhos.

Aos colegas do mestrado, agradeço pelas conversas durante as viagens, pelo compartilhamento de angústias, anseios e alegrias.

Àqueles que estiveram presentes, mesmo à distância, torcendo, vibrando e orando por mim, meu sincero agradecimento.

Reconheço e agradeço a empatia de todos que precisaram adaptar algo em suas vidas para que eu pudesse concluir esta etapa.

Sou grata pela vida, pelas conquistas e pelos desafios que me moldaram ao longo dessa trajetória.

Agradeço, simplesmente.

“Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar”.

Paulo Freire (1994, p.38)

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Professora Juraci Soares de Melo (Lajes/RN) com base no questionamento: como se deu o processo de criação do CIEJA no município de Lajes/RN? O objetivo geral é investigar processos políticos na constituição do CIEJA tendo por base as demandas que justifiquem sua criação. Para a delimitação do estudo estabelecemos como objetivos específicos: investigar quais demandas justificaram a criação desse Centro; destacar quais políticas foram desenvolvidas para a inserção do CIEJA no referido município; e compreender como os sujeitos inseridos nesse processo significam as contribuições do CIEJA. Este é um estudo qualitativo, de caráter exploratório embasado no Ciclo de Políticas (CP) de Ball e Bowe (1992), com referência nos estudos de Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006), Santos e Oliveira (2013) e na Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). O método inclui revisão bibliográfica, aplicação de questionários, realização de entrevista semiestruturada e análise documental. Os resultados destacam a importância do CIEJA enquanto espaço simbólico e físico na configuração de políticas educacionais locais, indicando que os programas educativos precisam considerar as características culturais e sociais da população atendida para serem eficazes. Os entrevistados indicaram que, apesar dos desafios, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da equidade educacional ao fornecer oportunidades de aprendizado que vão além dos conteúdos programáticos tradicionais e que procuram responder às demandas locais. A teoria da atuação ajudou a compreender como as políticas educativas ganham significado e impacto no contexto de Lajes/RN enfatizando a importância de uma abordagem que considere os desafios e as potencialidades locais.

Palavras chaves: CIEJA/Lajes/RN; EJA; Demandas; Processos Políticos; Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

The subject of this research is the Integrated Center for Education of Youth and Adults – CIEJA Professora Juraci Soares de Melo (Lajes/RN), based on the question: how did the process of creating the CIEJA in the municipality of Lajes/RN occur? The general objective is to investigate political processes in the constitution of the CIEJA, based on the demands that justified its creation. For the delimitation of the study, we established the following specific objectives: to investigate which demands justified the creation of this Center; to highlight which policies were developed for the inclusion of the CIEJA in the municipality; and to understand how the individuals involved in this process interpret the contributions of the CIEJA. This is a qualitative, exploratory study based on Ball and Bowe's Policy Cycle (1992), referencing the studies of Lopes and Macedo (2011), Mainardes (2006), Santos and Oliveira (2013), and the Theory of Practice by Ball, Maguire, and Braun (2016). The method includes a literature review, the application of questionnaires, semi-structured interviews, and document analysis. The results highlight the importance of CIEJA as both a symbolic and physical space in the configuration of local educational policies, indicating that educational programs need to consider the cultural and social characteristics of the population served to be effective. The interviewees indicated that, despite the challenges, the school plays a key role in promoting educational equity by providing learning opportunities that go beyond traditional curriculum content and seek to respond to local demands. The theory of practice helped to understand how educational policies gain meaning and impact in the context of Lajes/RN, emphasizing the importance of an approach that takes local challenges and potentialities into account.

Keywords: CIEJA/Lajes/RN, EJA, Demands, Political Processes, Policy Cycle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Centros de Educação de Jovens e Adultos sob administração da SEEC/RN.....	16
Quadro 2: Escolas municipais situadas no Estado do Rio Grande do Norte que atendem à modalidade EJA	17
Quadro 3: Textos selecionados – Pesquisa BDTD e Portal de Periódicos CAPES...34	
Quadro 4: Resultados encontrados quando usados descritor Currículo EJA	35
Quadro 5: Resultados encontrados quando usados descritor Juvenilização na EJA.....	41
Quadro 6: Resultados encontrados quando usado o descritor Políticas Públicas na EJA.....	44
Quadro 7: dimensões contextuais da atuação da política.....	75
Quadro 8: Registro informativo sobre matrículas realizadas no CIEJA, no ano de 2014	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	111
----------------	-----

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
COVID	Corona Vírus Disease
DIREC	Diretoria Regional de Educação
CP	Ciclo de políticas
EEFOC	Escola Estadual Francisco de Oliveira Cabral
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEC/RN	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SUEJA	Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO, JUVENILIZAÇÃO E POLÍTICAS.....	27
2.1 Percursos da pesquisa	32
2.2 Currículo EJA.....	34
2.3 Juvenilização na EJA.....	40
2.4 Políticas públicas na EJA	44
2.5 Juvenilização na EJA: fenômeno plural de uma sociedade individualista.....	47
2.5.1 A temática “Juvenilização na EJA” nas produções acadêmicas do GT18 da ANPED (2011 – 2021)	50
2.5.2 A temática “juvenilização na EJA” como parte do contexto da produção de textos nos anais da ANPED.....	53
2.5.3 Considerações sobre as produções no/do GT 18 da ANPED	54
3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	58
3.1 Pesquisa, procedimentos e instrumentos.....	59
3.2 Contexto de influência do CIEJA.....	62
3.3 CIEJA e Lajes: história, contexto e transformações no campo da Educação de Jovens e Adultos.....	67
3.3.1 Contextos de influência, de produção de textos e da prática.....	70
3.4 Teoria da atuação.....	71
4 NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS, DIALOGANDO COM AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS	73
4.1 Busca por espaço físico e representativo: elucidações aos contextos situados e de materiais	77
4.2 CIEJA e o contexto externo: desafios e impactos na Educação de Jovens e Adultos.....	84
4.3 A Organização de documentos educacionais sob o contexto de produção de textos ...	87
5 ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A CRIAÇÃO DO CIEJA EM LAJES/RN: PROCESSOS POLÍTICOS, DEMANDAS E PERCEPÇÕES.....	95
5.1 Culturas profissionais: adaptando práticas e processos na educação	97

5.2 O papel transformador dos professores da EJA: desafios, protagonismo no contexto da prática	102
5.3 Ouvindo a juventude: reflexões dos estudantes matriculados no CIEJA em 2014....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	127

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa 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). Define como objeto de estudo o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, situado em Lajes, município do Rio Grande do Norte.

Informamos que, ao longo deste texto, a escrita poderá alternar entre a primeira e a segunda pessoa, de modo a estabelecer uma comunicação mais dinâmica com o leitor. Essa variação visa a tornar a abordagem mais envolvente, permitindo momentos de exposição reflexiva sobre a trajetória por nós vivenciada que justificam a temática aqui abordada, em que apresentamos nossas análises e interpretações, e momentos de interlocução direta, nos quais há um convite à reflexão e interação com as ideias propostas. Dessa forma, buscamos construir um diálogo mais próximo e acessível, sem comprometer o rigor da análise desenvolvida.

A criação do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo é apresentada como um diferencial no que se refere à EJA naquele município. Considerada como a primeira escola¹ municipal que atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de nível fundamental, na região. O CIEJA foi criado no ano de 2013 com o intuito de atender especificamente alunos em distorção idade/ano matriculados na rede regular municipal de ensino.

Vale destacar que, naquele contexto, a Escola Estadual Francisco de Oliveira Cabral (EEFOC), situada no referido município há 34 anos, disponibilizava vagas/matrículas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em conjunto com demais modalidades da educação básica. Ainda, encontramos registros da implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PAB)² em anos anteriores no referido município que, teoricamente, abarcaria o público-alvo da recém-criada escola. Assim, interessa-nos investigar por que e como se deu o processo de criação do CIEJA no contexto municipal.

Para um melhor entendimento quanto às formas de prestação/oferta de serviços para atender à modalidade EJA, tendo por objetivo preliminar perceber qual alcance a EJA assiste

¹ Ao longo deste texto por vezes, nos referimos ao CIEJA como Centro ou como escola.

² Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada. O Programa é uma porta de acesso ao pleno exercício da cidadania. O PBA é mais do que uma estratégia para perseguir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação.

no Rio Grande do Norte, realizamos uma pesquisa quantitativa para levantar o número de escolas públicas que ofertam/atendem a educação de jovens e adultos (EJA) como modalidade que atendem especificamente ao nível fundamental fornecendo uma análise descritiva sobre a distribuição dessas instituições. O mapeamento foi realizado no site QEdu³ para as escolas municipais e no Sigeduc⁴ para escolas estaduais.

Nas buscas foram encontradas, sob administração do Estado do RN, 6 escolas denominadas Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) distribuídas em 5 Diretorias Regionais de Educação (DIRECS), apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Centros de Educação de Jovens e Adultos sob administração da SEEC/RN, com oferta no ensino fundamental

DIREC	ESCOLA
01ª DIREC - Natal	Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Lia Campos
01ª DIREC - Natal	Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Felipe Guerra
09ª DIREC - Currais Novos	Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Creuza Bezerra
10ª DIREC – Caicó	Centro de Educação de Jovens e Adultos Senador Guerra
11ª DIREC – Assú	Centro de Educação de Jovens e Adultos Manoel Pessoa Montenegro
12ª DIREC - Mossoró	Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do sistema SIGEDUC/RN, 2023.

Quando direcionamos a pesquisa sobre as escolas municipais, dentre os 167 municípios que compõem o estado do Rio Grande do Norte, em 29 não são apresentados registros de escolas que atendam à EJA; nos demais 138 municípios encontramos 342 escolas que atendem a modalidade em conjunto com o ensino regular e o quantitativo de 22 instituições, distribuídas em 18 municípios, que são específicas para atendimento a EJA; destas, uma encontra-se paralisada. Apresentamos o quadro a seguir com o detalhamento das escolas que atendem à modalidade especificamente.

³ O QEdu reúne dados de redes de ensino e escolas de todo Brasil. Na plataforma, pode ser encontradas informações sobre o desempenho dos alunos, respostas dos estudantes, professores e diretores aos questionários do Saeb, infraestrutura das escolas e demais dados referentes a educação nacional. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/24-rio-grande-do-norte/ideb> Acesso em: 12 de dezembro de 2023.

⁴ O SIGEduc (Sistema Integrado de Gestão da Educação) é um sistema que apoia a Gestão Escolar e que possibilita o monitoramento dos indicadores da escola e fornece ferramentas modernas para alunos, funcionários e a sociedade. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/d1796d80-48e8-42d4-8264-5cf40748b246/content> Acesso em: 20 de dezembro de 2023

Quadro 2: Escolas municipais situadas no Estado do Rio Grande do Norte que atendem à modalidade EJA, com oferta no ensino fundamental

MUNICÍPIO	ESCOLA
Antônio Martins	Escola Municipal de Ensino Fundamental Perpetua Amorim de Carvalho
Baía Formosa	Escola Municipal Prof. Bartolomeu Fagundes
Baraúna obs.: escola paralisada	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Baraúna - CEJAB
Bento Fernandes	Escola Municipal Professora Maria Dalva Gomes
Cerro Corá	Escola Municipal Manoel Felix
Lajes	CIEJA Professora Juraci Soares de Melo
Lajes Pintadas	Escola Municipal Francisco Jerônimo Gomes Escola Municipal Emanuel Valentim Almeida Escola Municipal Miguel Campelo
Monte Alegre	Escola Municipal Prefeito Irandir de Aguiar
Monte das Gameleiras	Escola Municipal Joaquim Anselmo Escola Municipal Joaquim Cavalcante
Olho d'água dos Borges	Escola Municipal Maria das Dores de Queiroga

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site QEDu, 2023

Os dados, então apresentados, nos mostram que frente ao quantitativo geral das escolas públicas do Rio Grande do Norte ainda é mínima a quantidade de escolas específicas em EJA no território potiguar. No entanto, o que nos chamou atenção é que nas redes municipais existem mais escolas direcionadas a essa modalidade do que na rede estadual. Cabe ressaltar que as escolas de EJA administradas pela SEEC/RN estão localizadas nos maiores municípios do estado, o que viria a direcionar para as cidades do interior a responsabilidade por atender a modalidade a nível local. Entendemos que, apesar de não ser objetivo deste estudo tratar dessas dimensões, o destaque se faz relevante frente à nossa pergunta de partida quando nos interessa saber por que e como se deu a criação do CIEJA em Lajes/RN.

Em termos de abordagem, definimos como objetivo geral desta pesquisa investigar processos políticos na constituição do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Professora Juraci Soares de Melo tendo por base as demandas que objetivamos encontrar no processo da pesquisa empírica que justifiquem essa criação. Para delimitação da pesquisa trazemos como objetivos específicos: investigar quais demandas justificaram a criação da escola; destacar quais políticas foram desenvolvidas para a inserção na modalidade EJA no referido município e, por fim, compreender como os sujeitos significam as contribuições do CIEJA inseridos nesse processo.

A fim de justificar a escolha por essa temática faz-se necessária uma narrativa da trajetória desta pesquisadora, professora, estudante, que quando criança fazia de suas bonecas,

alunas e alunos. Das lembranças da infância estão as nuances das brincadeiras, dentre elas a preferida: enfileirar as bonecas em frente ao quadro com o uso de giz. O fascínio em brincar de escolinha passou das bonecas para as crianças da vizinhança. Penso que sempre fui professora porque, logo alfabetizada, satisfazia-me em ajudar as outras meninas; principalmente a conhecer as letras, os números, as sílabas.

Desse início leigo, ainda assim como um “Hércules Quasímodo”⁵, eu buscava entender desde sempre como era possível que alguém soubesse tanto a ponto de conseguir ensinar o outro. Acredito que essa busca por descobrir essa “fórmula” me fez professora.

Iniciei minha vida profissional como docente, ainda sem formação específica. Eu tinha concluído o Ensino Médio e comecei a trabalhar como auxiliar de sala na Educação Infantil em uma creche no município de Lajes/RN. A presença naquele ambiente me instigou a buscar a professora que ainda estava limitada em mim. Apesar de vivenciar no cotidiano os processos didáticos da professora titular, eu percebia que me faltava formação para desenvolver de forma eficiente e eficaz o ofício docente. Em 2009 parei de trabalhar e foquei nos estudos em casa para prestar o então vestibular.

O resultado desse processo foi minha aprovação para cursar História (licenciatura plena) no ano de 2011, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Assú/RN. Durante o período de graduação, especificamente em 2014, iniciei a vida profissional, agora como professora por título e direito, lecionando em uma turma de alfabetização para jovens e adultos no recém-criado CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, na cidade de Lajes, ainda como professora provisoriamente contratada.

Atuei como docente naquela escola durante dois anos quando percebi que me faltava mais alguma coisa para contribuir com minha prática. Aos poucos, eu entendi que a pedagogia era necessária para que eu pudesse colaborar com o desenvolvimento dos educandos, afim de compreender e promover o seu desenvolvimento integral, não apenas em termos acadêmicos, mas também em aspectos sociais, emocionais e éticos. Tendo essa oportunidade através do

⁵ Em *Os Sertões*, Euclides da Cunha descreve o sertanejo a partir de uma metáfora. Para apresentar um indivíduo que possuiria em si a força para lutar contra uma natureza rude e inóspita, e ao mesmo tempo, ressaltar-lhe, o que descrevia como, fealdade, aspecto desgracioso, desengonçado, torto; o autor define o sertanejo como o Hércules-3 Quasímodo, unindo em um único representante, a força olímpica do semideus grego a imagem de Quasímodo, o “Corcunda de Notre - Dame”, do romance *Notre Dame de Paris*, de Vitor Hugo.

Programa Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶ mais uma vez na UERN, Campus Assú/RN, no ano de 2016, quando cursei pedagogia (licenciatura plena). No ano anterior (2015), eu me tornei gestora da escola CIEJA, por indicação da gestão municipal, permanecendo nessa função até o ano de 2020.

As atribuições da gestão escolar me abriram espaços para reflexão sobre as intenções da criação daquela escola. Receber alunos, que muitas vezes não queriam estar ali, me direcionou a refletir sobre quais demandas foram identificadas no contexto local que mostrassem a necessidade da criação da escola, o porquê naquele contexto, quem eram aqueles jovens, o que aconteceu nos seus percursos escolares que o fizeram desnivelar no ensino fundamental.

Minha vivência nesse ambiente escolar fez com que, mais uma vez, eu buscasse meios e métodos para melhorar minha prática. O público diversificado com adolescentes, jovens e alguns poucos adultos, além das situações de violências que vivenciei nesse período, me fez perceber que me faltavam “instruções” para lidar com aquela conjuntura que exigia, para além da prática pedagógica, ferramentas, metodologias que tivessem significado para aquele grupo e fui em busca dessa formação.

A formação continuada se fez presente na maioria dos meus momentos profissionais. Costumo dizer que professor nunca deixa de ser estudante. Talvez essa minha busca por aperfeiçoamento se paute por vezes na ausência de ofertas de formação continuada de acesso direto ao docente.

Sobre a importância da formação continuada, destacamos um trecho de uma entrevista com o professor Antônio Nóvoa (2022, *apud* Lomba e Faria Filho, 2022).

No Brasil e em Portugal a formação de professores necessita de grandes mudanças, tanto na formação inicial como na formação continuada. A formação inicial segue Ensino Fundamental “engessada” em modelos tradicionais baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido. Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores. Só é possível firmar e afirmar a presença da profissão na formação se os professores se sentirem

⁶ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. (Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>)

valorizados e confiantes, e se tiverem condições concretas (tempo, horários flexíveis, reconhecimento do trabalho de supervisão e de enquadramento dos licenciandos, possibilidade de darem aulas nas licenciaturas, etc.) para participarem efetivamente na formação dos seus futuros colegas. (Lomba; Faria Filho, 2022 p.2 grifos dos autores).

Na busca dessa formação continuada, ainda distante do que Nóvoa (2022) aponta como eficiente, busquei, dentro do meu possível, fazer cursos de especialização em instituições públicas. Nas pesquisas encontrei no site da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) a especialização em Impactos da Violência nas Escolas, ministrado pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, curso semipresencial que me levou três vezes ao município de Limoeiro do Norte /CE para os encontros presenciais.

Como trabalho de conclusão desse curso desenvolvi uma proposta de projeto de intervenção apresentado como resumo expandido intitulada – “Da escola para a vida: a conscientização pedagógica numa perspectiva social” – que tinha como ponto de partida a formação dos agentes educativos do CIEJA Professora Juraci de Melo como mediadores da cultura de paz⁷. A proposta evidencia a formação dos educadores tendo o sistema de redes de políticas públicas⁸ (educação, saúde, assistência social, jurídico) como formadores e os educadores como propagadores da paz nas escolas.

Em 2020 concluí o curso de Pedagogia e já no momento pandêmico me vi mais uma vez em inércia frente às especificidades que o contexto da pandemia causada pelo Covid19⁹ trazia. Naquele contexto, sendo necessário o isolamento das pessoas, a fim de mitigar as transmissões do vírus, as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, na modalidade EAD¹⁰ ainda lenta, sem ferramentas, sem formação específica, não apenas para os professores que estavam em sala de aula, mas para todos os profissionais da escola.

⁷A cultura de paz diz respeito a uma visão de mundo que privilegia o diálogo e a mediação para resolver conflitos, abandonando atitudes e ações violentas e respeitando a diversidade dos modos de pensar e agir.

⁸ A teoria da escolha racional concebeu as redes como instituições informais que se baseiam em regras acordadas para chegar a um objetivo comum, ou seja, institucionalizando um mecanismo de coordenação horizontal e reduzindo assim os custos de informação e transação, criando confiança e reduzindo incertezas (Fleury 2005 apud Scharpf, apud Börzel, 1997, p.78)

⁹ A Covid19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>

¹⁰ Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação

No então cenário, enquanto gestora escolar, fui em busca de formação a fim de auxiliar a escola e aos profissionais que comigo estavam nesse momento inédito para todos. Nesse percurso, mais uma vez em busca de cursos nos sistemas das instituições públicas, encontrei o curso de Especialização em Mídias na Educação ofertado pela UERN, na modalidade a distância. Fui aprovada para cursar no Polo Lajes/RN.

Em meio a esse percurso e ainda buscando uma formação significativa para minha prática participei do processo seletivo para a aluna em caráter especial ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), vindo a cursar a disciplina de Prática de Docência.

Estar na condição de aluna especial no POSEDUC/UERN contribuiu para que eu percebesse que o caminho a ser percorrido pelo educador não se restringe os limites que lhes impõem. Ao concluir o processo da disciplina já cursada passei a construir meu projeto/proposta de pesquisa para concorrer ao processo de aluna regular do Programa.

Enquanto isso, eu tentava cursar outras disciplinas que me auxiliassem nessa construção. Assim, mais uma vez, cursei a disciplina de Tópicos Especiais em Prática

Educativas I Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Aprender Por Toda a Vida. Vale destacar que devido ao momento pandêmico as aulas de ambas as disciplinas aconteciam no formato EAD utilizando a plataforma *Google Meet*.

Nos percursos dessa construção minha vida profissional dava uma reviravolta no final de 2020. Deixei de fazer parte do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, e passo a aguardar a convocação no processo seletivo de professores temporários da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN) realizado no ano de 2019. Em janeiro de 2021, fui convocada para exercer o cargo de professora temporária de História em escolas da rede estadual de ensino, ministrando aulas no Ensino Médio. Em 2023 fui convocada para exercer o cargo conquistado em concurso público na prefeitura municipal de Lajes, agora professora efetiva da Educação Infantil.

Dando sequência à minha busca por conhecimento, em 2022 participei do processo seletivo para ingressar no POSEDUC/UERN agora como aluna regular, da linha de pesquisa

Políticas e Gestão da Educação, obtendo êxito e iniciando o curso no primeiro semestre de 2023.

O POSEDUC UERN define “Os Processos Formativos em Contextos Locais” como área de concentração e tem como objetivo principal empreender um exercício de reflexão e de crítica sobre processos formativos que envolvam os sujeitos nos espaços escolares e não-escolares, pensando numa inserção mais acurada desses sujeitos na realidade que os cerca e tomando como referência o fato de que essa realidade jamais estará desvinculada do legado cultural que os constitui enquanto sujeitos produtores históricos de sentido e de práticas sociais¹¹.

Observamos que a nossa proposta de pesquisa, ora apresentada, se relaciona com este objetivo, tendo em vista que abordamos uma dada política educacional no contexto local do/no município de Lajes/RN. Assim, apresentar as contribuições sobre os processos políticos desenvolvidos em torno da criação da escola *lócus* de estudo vislumbra o objetivo do referido programa. Dentre os objetivos específicos do POSEDUC destacamos os objetivos III e IV que simultaneamente tratam de:

Contribuir com a produção de conhecimento sistematizado sobre fenômenos educacionais, de modo que venha assegurar uma formação acadêmica capaz de elevar a qualidade dos serviços prestados pelos sistemas formais de ensino, pesquisa e gestão educacional, bem como pelas demais iniciativas de práticas educativas; Incentivar o trabalho de investigação científica, visando o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos culturais e científicos na perspectiva de compreensão e de intervenção no contexto no qual se insere de forma a atender às demandas sociais, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

Os objetivos em destaque delimitam-se em nossa proposta de pesquisa pretendendo desenvolver uma reflexão que traga como contribuição a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação – POSEDUC/UERN, uma análise de como a educação de jovens e adultos é realizada em nosso contexto local. De forma empírica, tratamos da temática dos processos políticos que foram desenvolvidos/praticados antes/durante a criação do CIEJA.

Ao tratarmos de processos políticos, nos debruçamos sobre a concepção política proposta por Stephen J. Ball¹² ao afirmar que um dos problemas dos estudos políticos é

¹¹ Apresentação do POSEDUC <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>

¹² Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é *Karl Manheim Professor of Sociology of Education*. Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. (Mainardes; Marcondes 2009, p.1)

administrá-lo, isto é, muitos “analistas são incapazes de definir o que política significa conceitualmente [...] e que não é difícil encontrar o termo sendo usado para descrever coisas muito diferentes em diferentes pontos do mesmo estudo” (Ball, 2002, p. 20). Para Ball, a conceituação de política não pode ser entendida de forma linear, estática e superficial, proporcionando uma definição reduzida de seu significado.

Ball, Maguire e Braun (2016) assim definem:

[...] como uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas ou como a única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13, grifos dos autores).

Isso significa que, para Ball, Maguire e Braun (2016), as pesquisas sobre as políticas devem ir além da clássica construção analítica: formulação, implementação e avaliação (Sousa, 2018, p. 2), perpassando os percursos do poder, das disputas, dos mais variados atores.

Considerando-me coautora dessas políticas, enquanto educadora, continuei na minha caminhada em busca de formação, considerando, assim como Ball, Maguire e Braun (2016), que a política não é estática; para fazê-la acontecer é preciso mover-se e movendo-me continuei a trilhar meu caminho de aprendiz. Cursar sejam quais fossem as disciplinas, cursos, áreas, sempre tiveram por base objetivos que surgiam de acordo com a necessidade de aperfeiçoar meus conhecimentos vigentes, fazer valer o lugar de fala assumido por mim, fosse professora ou gestora, era pauta constante daquela que um dia quis saber como alguém poderia saber tanto ao ponto de ensinar ao outro.

A partir das leituras que trago, passei a compreender que minha arena de disputa construía meus contextos, espaços, saberes, deveres e anseios; a formação continuada mantinha-se importante para minha formação docente. Sendo assim, sempre busquei processos formativos que me trouxessem significados. Aprender para atuar de forma significativa é algo que me instiga e faz a diferença em minha práxis educativa.

O Documento Final IX da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) conceitua que,

como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 05).

A ANFOPE chama a atenção para o fato de que a formação continuada deve ser um processo que combine a construção do conhecimento com o desenvolvimento profissional levando em consideração os espaços e as condições que permeiam o trabalho pedagógico para a possibilidade de reflexão e diálogo com suas práticas. Nesse pensamento corroboram Derossi e Ferreira (2020). Assim, observamos como é necessário trilhar caminhos em busca de aperfeiçoamento; jamais seremos perfeitos, mas sempre aperfeiçoando-nos.

Isto posto, apresentamos em sequência a estrutura que está organizada em cinco seções. A primeira, composta por esta Introdução, apresenta a justificativa/relevância da pesquisa, minhas vivências acadêmicas, reflexões acerca da formação docente, pergunta de partida e objetivos da investigação.

Na segunda seção, apresentamos dados de um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento, por meio do qual discutimos/abordamos três categorias que fazem parte da EJA, tendo por objetivo entender quais trabalhos tratam da temática trazida em cada uma destas produções apresentando o estado do conhecimento. Além do levantamento bibliográfico acerca do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme evidenciado nas produções apresentadas no Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o período temporal abrangido compreende os anos de 2011 a 2021, sendo este o objetivo geral da investigação.

Na terceira seção, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram esta pesquisa, destacando o contexto geral e os sujeitos envolvidos na investigação. Iniciamos com um breve histórico sobre Lajes/RN, oferecendo uma visão do cenário socioeconômico que molda as políticas educacionais no município. Em seguida, apresentamos o Ciclo de Políticas, enfatizando os contextos da influência e da prática. O contexto da influência refere-se às dinâmicas externas que afetam as decisões iniciais sobre políticas públicas, como a criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) em Lajes. O contexto da prática envolve as metodologias adotadas para implementar

essas políticas, adaptando-se às necessidades locais e aos desafios enfrentados na educação de jovens e adultos. Concluímos a seção com a apresentação da teoria da atuação, que aborda como diferentes atores sociais interpretam e desempenham papéis na implementação de políticas educativas, permitindo uma compreensão mais ampla sobre a adaptação da EJA às particularidades locais e à dinâmica social do município.

Na quarta seção, buscamos compreender as dimensões contextuais trazidas por Ball, Maguire e Braun (2016), utilizando como técnica de acolhimento de dados a pesquisa documental, além de fala própria desta pesquisadora, enquanto narradora do processo de organização do centro no que condiz a busca por espaço físico e representativo. Nesta seção apresentamos como se dá a triangulação de dados. Nesse contexto, a teoria da atuação e as práticas pedagógicas são fundamentais para entender como a escola pode desempenhar um papel transformador frente às desigualdades sociais, sendo necessário considerar tanto as demandas locais quanto as respostas que essas políticas proporcionam.

A quinta seção realiza uma análise qualitativa sobre a criação do CIEJA em Lajes/RN, que envolve compreender os processos políticos, as demandas e as percepções associadas a esse contexto. Para alcançar esse objetivo, utilizamos as falas dos sujeitos da pesquisa empírica, construindo assim a triangulação com a abordagem teórica, organizando a seção em tópicos que evidenciam os posicionamentos dos sujeitos em cada uma das categorias exploradas. A análise busca captar diferentes perspectivas e opiniões, permitindo uma compreensão mais abrangente e detalhada dos aspectos que moldam a criação e o funcionamento do CIEJA na região. Cada categoria reflete as principais preocupações, desafios e visões dos sujeitos, oferecendo um panorama das complexidades envolvidas nesse processo.

Além disso, dialogamos com os contextos apresentados por Ball, Maguire e Braun (2016) com o objetivo de construir uma triangulação teórica, conectando nossos resultados com os conceitos que fundamentam a Teoria da Atuação e o Ciclo de Políticas, abordagens utilizadas nesta pesquisa.

Com base nas análises dos resultados, vale destacar nessa introdução a relevância do espaço simbólico e físico na configuração das políticas educacionais, pois a criação de um ambiente que vá além de atender às necessidades estruturais, mas que também simbolize a identidade e reforce a confiança dos alunos, é essencial para o êxito do CIEJA. A pesquisa evidenciou que os programas educativos devem levar em conta as características culturais e sociais da comunidade atendida para alcançar eficácia. Isso inclui não apenas a adequação da

infraestrutura física, mas também a elaboração de currículos contextualizados, que considerem as especificidades locais e as vivências dos estudantes.

Dessa forma, a análise ressalta que a efetividade do CIEJA está diretamente ligada à sua capacidade de promover uma educação alinhada às necessidades e particularidades da comunidade local. A articulação entre infraestrutura, práticas pedagógicas e a valorização das experiências dos estudantes permite não apenas o acesso à educação, mas também sua ressignificação como instrumento de transformação social. A partir da teoria da atuação, foi possível compreender como as políticas educacionais ganham significado e impacto no cotidiano, reforçando a importância de uma abordagem que considere tanto os desafios quanto as potencialidades presentes no contexto de Lajes/RN.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO, JUVENILIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nessa seção, apresentamos resultados de um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade e suas estruturas organizacionais, aqui tratadas como categorias, elencadas tendo por base as vivências cotidianas, assim como os estudos realizados durante os processos formativos.

Para a realização do trabalho utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa com ênfase na revisão bibliográfica, tendo as plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como fontes de pesquisa. Trazemos como categorias organizacionais: o currículo na EJA; o fenômeno da juvenilização na EJA e políticas públicas na EJA.

No âmbito das pesquisas acadêmicas encontramos um leque de possibilidades, que vêm atender as perspectivas de produção dos métodos utilizados para construção destas possibilidades, são denominados “estado da arte” e “estado do conhecimento”. A princípio, trataremos da definição desses termos tendo por base a concepção de Ferreira (2002) quando dispõe que

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002 p.257).

No entanto, Romanowski e Ens (2006) apresentam uma diferenciação entre estado da arte e estado do conhecimento.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (Romanowski; Ens., 2006, p. 39, grifos do autor).

Neste sentido, definimos este estudo, como um “estado do conhecimento” que se caracteriza principalmente, na identificação de convergências e divergências vigentes nas

pesquisas e tem a intenção de oferecer indicativos e entendimentos do conhecimento produzido nas pesquisas acadêmicas, a fim de explicar o tema em questão, que trata da educação de jovens e adultos na contemporaneidade e suas estruturas organizacionais.

Ao tratar da EJA na contemporaneidade fundamentamo-nos em Paiva (2009) ao afirmar que

A Educação de jovens e Adultos na contemporaneidade, adquire um novo sentido. Tal sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas. Assim desenvolvida, legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos firmados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas da ordem social (Paiva, 2009, p.22).

Entendemos a EJA tratada nesta pesquisa como uma modalidade que se organiza em categorias, e atua de forma ainda deficiente, devido

a ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo o que conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões (UNESCO, MEC, 2004.p.20).

Fato esse que compreende a modalidade não apenas nesse momento contemporâneo, mas acompanha esse modelo de ensino desde as premissas de sua “criação”.

As estruturas organizacionais, aqui tratadas como categorias, foram selecionadas devido estarem presentes no desenvolvimento da modalidade em pauta. A intenção de elencar os descritores utilizados (apresentados no item 2.1, a seguir) se deu em função de não haver uma clareza desta pesquisadora quanto ao termo a ser usado para fazer a pesquisa do estado do conhecimento; logo, observamos que os três termos “currículo, juvenilização e políticas públicas na EJA” estavam vinculados; tivemos como objetivo entender como estes estariam sendo trabalhados academicamente.

Além do fato da necessidade de clareza quanto à pesquisa a ser levantada, a vivência desta pesquisadora enquanto professora/gestora da EJA durante o período de sete anos (2014 - 2020), me fez perceber que o currículo, as políticas públicas e o processo de juvenilização estavam presentes no cotidiano da escola na qual estava inserida. Percebemos que as políticas públicas direcionadas à modalidade não aconteciam de forma eficiente e eficaz, necessitando de um olhar diferenciado para tal. Assim, ocupando lugar secundário nas políticas educacionais, atribuem-se à EJA recursos insuficientes; faltam informações sobre os montantes de recursos a

ela destinados, bem como critérios claros para sua distribuição e liberação (UNESCO, MEC 2004 p. 20).

O processo de juvenilização na modalidade é tido como a inserção de jovens cada vez mais jovens na EJA, e os fatores para esse fim variam desde,

a evasão e a repetência, consequências das gravíssimas deficiências do sistema escolar e que explicam a defasagem existente entre idade e série; a dificuldade de acesso; a ausência de motivação para permanecer na escola; a busca por certificação escolar por parte de uma parcela da população majoritariamente constituída por negros e/ou pobres. No entanto, sem desconsiderar que todos esses fatores trazemos também como causa desse fenômeno as avaliações em larga escala, associadas às políticas de responsabilização, podem intensificar esse processo, dado que, nos últimos anos, a redução das idades mínimas para prestar exame supletivo e para matrícula na EJA criou condições para que as instâncias normativas estaduais incorporassem estratégias que possibilitam a progressiva identificação do ensino supletivo com mecanismos de aceleração do ensino regular, com o objetivo de corrigir distorções no fluxo escolar (Haddad; Di Pierro, 2000), provocando uma grande demanda por matrícula nos programas de educação inicialmente destinados a adultos (Pereira; Oliveira, 2018 p. 2).

Nesse sentido, observamos que as relações entre políticas públicas e juvenilização perpassam o campo do currículo que, como afirma Sacristan (2000, p.125), “o estudo sobre as teorias de currículo não é garantia de se encontrar todas as respostas a todos nossos questionamentos”; antes, seria “uma forma de recuperarmos as discussões curriculares no ambiente escolar e conhecer os diferentes discursos que orientam as discussões em torno dos conteúdos e meios para conhecê-los”. Assim, a presente pesquisa visa melhor compreender as categorias pesquisadas a fim de entender como a modalidade se organiza.

Em tempo, trazemos ainda o olhar desta pesquisadora durante o período de vivência na escola quando observamos no cotidiano escolar necessidades, especificidades, carências, superações que os alunos e educadores vivenciaram no período citado. A observação de pontos específicos nos fez refletir sobre a modalidade e evidenciar as categorias já citadas como partes estruturantes da EJA, tendo por objetivo nesta seção elencar através da pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica como essas categorias organizam-se academicamente, como as demais pesquisas encontradas e elencadas atuam frente essas categorias.

Antes de iniciarmos o diálogo sobre cada categoria trazemos o posicionamento de Oliveira (1997), a fim de justificar as seletividades dos termos usados nesse trabalho de forma científica, já tendo supracitado a escolha das categorias tendo a vivência como ponto de partida. Assim, quando tratamos da estrutura da EJA, a autora enfatiza que

melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola que não apenas se contraponham as formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que

constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais (Oliveira, 1997, p.44).

Neste sentido, ressaltamos a validação de tratar das categorias discutidas a seguir evidenciando a organização da EJA contemporânea como um conjunto de especificidades que atendem necessidades também específica de organização estrutural.

De início, trataremos do currículo. Encontramos na Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 o Art. 13º que define

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital.

No entanto, ressaltamos que o documento citado foi elaborado em um período em que o país esteve sob governo de extrema direita, não visava estabelecer paridade entre os níveis e modalidades de ensino, o que viria a contrariar a resolução CNE/CEB¹³ 11/2000 onde estabelece as Diretrizes Nacionais para a EJA e trata, entre outros aspectos, do currículo para essa modalidade de ensino. Visando a flexibilidade curricular ao reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos dos estudantes adultos, para atender às suas necessidades e interesses específicos, valorizando o diálogo com a realidade ao destacar a importância de estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes, considerando suas experiências de vida e contexto socioeconômico.

Percebemos na conceituação anterior que, em tese, o currículo a ser implementado na EJA não difere de outros em demais modalidades; no entanto quando se vai para a prática encontramos uma invisibilidade quanto a essa modalidade, o que confirmaremos posteriormente através das análises das produções que tratarão desta categoria.

Ao trazermos o fenômeno da juvenilização como parte integrante desta pesquisa nos pautamos em Furtado (2015, p. 113), que:

Dentre os vários aspectos que precisam de maior foco de estudos, destaca-se o fenômeno da juvenilização na EJA, pois o jovem da EJA é reflexo do fracasso escolar iniciado na infância

¹³ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

e, como declara, esse fato repercute ao longo de toda vida escolar do educando como resultado de situações específicas: a reprovação/repetência, a expulsão e a indisciplina no âmbito escolar.

Essa posição nos remete à reflexão sobre as mais diversas possibilidades de efetivação desse fenômeno que iremos tratar adiante tendo por base as obras elencadas na pesquisa bibliográfica.

Por fim, trazemos o conceito sobre políticas públicas na EJA, última categoria desta pesquisa e termo utilizado como descritor em nossa pesquisa, que define a categoria em questão e proporcionou um melhor apanhado de trabalhos dentro da proposta, que é discutir sobre a educação de jovens e adultos na contemporaneidade e suas estruturas organizacionais.

Na perspectiva da EJA como mais do que simplesmente uma forma de possibilitar a conclusão de ciclos educacionais, mas sim como uma modalidade que visa proporcionar uma continuidade na trajetória educacional e acadêmica dos educandos, Vasques, Anjos e Souza (2019, p. 3) descrevem que:

Por fim, pensar no que deve garantir as políticas públicas para EJA remete-nos, mais uma vez, ao PNE (2014-2024), à necessidade de passar em revista as propostas de implementação de programas de EJA, à importância do exercício da sala de aula e à articulação com as instituições de diferentes níveis de ensino. Nesse tópico, afirmamos que o espaço da escola é vital para afiançar a EJA, sua valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências, a ação efetiva do processo de ensino-aprendizagem e o processo de inclusão socioeducacional.

Contudo, observamos entre as categorias citadas, que há de fato uma interligação que remete à organização da educação de jovens e adultos, percorrendo caminhos que norteiam teorias, espaços, sujeitos, investimentos, afim de promover um enlace de conceitos, culminando com a premissa da análise sobre a EJA na contemporaneidade tendo por objetivo entender o processo da juvenilização na modalidade, a organização curricular que a mesma propõe e as políticas públicas que estruturam a citada modalidade na contemporaneidade, processo que aqui denominamos como estruturas organizacionais.

Apresentamos a seguir o caminho metodológico adotado na elaboração deste estado do conhecimento, destacando os trabalhos selecionados, explicando as razões para a exclusão daqueles que não se alinhavam aos critérios da pesquisa, bem como as análises dos estudos escolhidos para enriquecer esta proposta.

O levantamento nos proporcionou observar parcialmente como a EJA é administrada no Brasil, isso nos fez rever nossos conceitos sobre a realidade em que vivemos. Entender como

a modalidade é tida em outros territórios nos instiga a perceber cada vez mais como ela é tida no município de Lajes/RN.

2.1 Percursos da Pesquisa

Realizamos buscas durante os meses de abril e maio de 2023, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de realizar um levantamento sobre três específicos tópicos que se relacionam ao desenvolvimento da modalidade EJA, aqui tratados como categorias.

Utilizamos na pesquisa os seguintes descritores: “Currículo EJA”, “Juvenilização e EJA” e “políticas na EJA”. Não obtendo resultados nesta última, foi mudado para “políticas públicas na EJA”. Os descritores utilizados, foram usados individualmente, ou seja, nas bases de dados inserimos os descritores, afim de selecionar textos que tragam em sua principal característica o trato sobre essas questões especificamente.

Ressaltamos que o recorte de tempo selecionado (2018-2022) se deu devido à recente alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que prevê, agora, a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida, tornando-o um princípio norteador da educação brasileira. A mudança na LDB ocorreu após a lei nº 13.632 ser sancionada, em 6 de março de 2018. A anexação do conceito define a educação de jovens, como um instrumento para a educação de pessoas que não tiveram acesso ao estudo nas etapas do ensino regular (Brasil, 2018).

Tal percurso foi executado a fim de validar nosso trabalho quanto à metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica ao apontar periódicos, métodos, teóricos, ferramentas e procedimentos de construção de dados, categorias e métodos de interesse do tema, no que concerne à quantidade de materiais, além da análise de conteúdos visando atender aos preceitos da metodologia utilizada, tendo por base a concepção de Gil (2002, p. 63).

Fica claro que o levantamento bibliográfico é de fundamental importância para a formulação do problema de pesquisa. Todavia, por si só, ele é insuficiente. Requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho.

Para isso, foi realizada uma busca de estudos científicos em bases de dados online. O primeiro acesso feito em 10 de abril de 2023, no Portal de Periódicos da Capes, uma biblioteca virtual com mais de 39.000 periódicos com texto completo, 396 bases de dados de conteúdos diversos, como patentes, além de livros, dissertações, obras de referência, normas técnicas, estatísticas e material audiovisual¹⁴.

No segundo momento realizamos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 11 de abril de 2023, que conta com um acervo de 625.541 dissertações, 230.856 teses e aproximadamente 135 instituições participantes¹⁵.

Tratando de forma geral, quando unimos em quantitativo os três descritores, encontramos nas duas plataformas, o total de oitocentos e dez trabalhos (810) destes selecionamos, por processos de inclusão e exclusão dos textos que serão descritos a seguir, quinze (15) publicações, compostos por nove (09) artigos; seis (06) dissertações e uma (01) tese.

Como critério de exclusão utilizamos análises dos resumos dos trabalhos, tendo por objetivo criar as categorias já citadas como principal foco. Encontramos na categoria Currículo EJA trezentos e quarenta e sete (347) resultados unindo as duas plataformas; como seleção destacamos os que traziam a construção do currículo como parte essencial da organização da modalidade, sendo descartados os textos que não atendiam as premissas da proposta, trazendo prática e formação docente, que tratavam de vivências isoladas ou de assuntos relacionados a gênero e raça. Consideramos não ser interessante no momento trazer essa discussão visto que, quando tratamos de currículo na perspectiva da proposta de trabalho trazemos enquanto organização didático-pedagógica.

Ao término da pesquisa com os descritores juvenilização na EJA, encontramos cinquenta (50) resultados. Como critérios de exclusão utilizamos as premissas de trabalhos que tratassem do fenômeno da juvenilização como um processo social, descartando as especificidades de localidades assim como de questões econômicas, de raça e gênero.

Quanto à pesquisa com os descritores políticas públicas na EJA, encontramos quatrocentos e treze (413) publicações, no processo de seleção excluimos os trabalhos que abriam espaços para discussões distintas da modalidade EJA em si, mas evidenciavam

¹⁴<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/lista-a-z-bases.html>

¹⁵ <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

financiamentos, públicos específicos e legislação, o que não interessa no momento da pesquisa, que objetiva tratar as políticas públicas como meio de efetivação e garantia do acesso do educando a modalidade.

Portanto, selecionamos as publicações que mais se aproximam da nossa intenção de pesquisa, afirmando as relações entrepostas, visando construir um texto conciso, coerente que atenda as premissas das relações existentes entre as categorias pesquisadas.

A seguir, as informações sobre os textos selecionados são apresentadas em quadros, onde cada categoria tem seu espaço de introdução e apresentação de dados, ao término de cada apreciação iniciaremos as análises dos textos selecionados.

Apresentamos um quadro geral dos textos encontrados:

Quadro 3: Dados gerais sobre os trabalhos encontrados

Descrição	Trabalhos encontrados		Trabalhos selecionados	
	BDTD	CAPES	BDTD	CAPES
Currículo EJA	230	117	03	04
Juvenilização na EJA	33	17	02	03
Políticas Públicas na EJA	188	181	02	02

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das plataformas BDTD e Capes, 2023

2.2 Currículo EJA

No dia 12 de abril de 2023 nos cadastramos no Portal de Periódicos CAPES e acessamos o “meu espaço” através da página *Gov.br* para realizar as buscas. No primeiro momento utilizamos a busca “por assunto” e o descritor “Currículo EJA”, com filtro de datas 2018-2022 encontramos 117 resultados. Destes, elencamos dentro da nossa proposta quatro (04) trabalhos, que trazem em suas argumentações as relações que são objetivos da pesquisa, no sentido de atender as premissas do processo.

Seguindo a mesma forma de pesquisa, no dia 20 de abril de dois mil e vinte e três, acessamos a plataforma BDTD com o descritor “Currículo EJA”, recorte temporal entre 2018 e 2022, tivemos como resultado duzentos e trinta (230) trabalhos. Nessa pesquisa dirigimos um olhar diferenciado para as produções, tendo em consonância as organizações curriculares com direcionamentos a algumas disciplinas, contextos sociais e temas que evidenciam a construção curricular voltada para as especificidades da construção didático-pedagógica.

Contudo, elencamos três (03) trabalhos que apontam especificidades e conceitos singulares, que em uma ação-reflexão e possível ação produtiva de conteúdo contribua para a premissa de uma produção local que evidencie suas próprias singularidades, afim de destacar pluralidades e organismos atuantes na produção de um currículo diferenciado, que contribua na prática com a organização da EJA, com a qual se pretenda atuar.

Quadro 4: Resultados encontrados quando usado o descritor Currículo EJA

Título	Autor(a)	Ano	Revista	Plataforma	Tipo
A educação de jovens e adultos: as concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas	BASTOS, Silvana Azevedo	2022	Anais da VI jornada ibero americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação	CAPES	Artigo
Currículos praticados pensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução	SILVA, Francisco Canindé	2019	Revista espaço do currículo (online) João Pessoa, v.12. n.2, p. 299-308, maio/agosto 2019	CAPES	Artigo
Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos	CAMPOS, Ana Maria de FERREIRA Dulcinéia de Fátima	2019	Revista e-Curriculum, São Pulo, v 17, n.1,p.145-167 jan./mar, 2019 Programa de Pós- Graduação Educação: Currículo -PUC/SP	CAPES	Artigo
Os sentidos do currículo para a juventude na Educação de Jovens e Adultos	SANTOS Juliana Silva dos. PEREIRA Marcos Villela	2020	Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia, v.10, n.42.p. 78-94, out/dez 2020	CAPES	Artigo
A complexidade de curricular no fazer de	RESENDE, Ana Carolina Costa.	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de educação programa de pós graduação em educação	BDTD	Dissertação

uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem					
O ensino de história na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André/SP	CUNHA, André Luiz Lório da.	2019	Universidade Federal de São Paulo escola de filosofia, letras e ciências humanas mestrado profissional em ensino de história – profhistória	BDTD	Dissertação
A identidade do currículo da educação de jovens e adultos: olhares docentes e discentes	KELLER, Lenir.	2020	Universidade Franciscana pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa mestrado em ensino de humanidades e linguagens	BDTD	Dissertação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das plataformas BDTD e Capes, 2023

Sobre os textos selecionados, se faz necessário tratá-los como fundamentos tendo a junção de conceitos como princípio, tendo em vista que a educação em si não é limitada, nem composta por espaços concretos sem a possibilidade de reflexões e inovações. A esse respeito, Gatti (2001, p. 67) afirma em uma perspectiva cronológica sobre pesquisas em educação que

Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de famílias, e ambiente de que provêm nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino entre outros.

Nesse sentido, como já explicitado em fases anteriores desta pesquisa, buscamos por meio deste estado do conhecimento fazer um breve levantamento das categorias elencadas iniciando com a temática “Currículo EJA”.

No primeiro texto, intitulado “A educação de jovens e adultos: as concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas”, Bastos (2022) fala da multiplicidade de indivíduos que estão matriculados na EJA, trata da construção de um currículo que mitigue os dogmas que a modalidade enfrenta, enfatizando um currículo que priorize a idade dos educandos, distanciando produções infantilizadas, mas que atendam as especificidades deste grupo, suas experiências de vida, conhecimentos prévios e condições sociais. Assim como discutir as concepções sociais que influenciam as questões curriculares cotidianas na modalidade, bem como as práticas pedagógicas adotadas, assim Bastos (2022, p.10) destaca que,

Por todos esses detalhes em uma engrenagem social, temos que pensar nos diferentes grupos que frequentam uma única escola, de como devemos trabalhar com cada grupo, levando em consideração as singularidades. Considerar que temos que lutar contra evasão, apresentar um currículo para um público sazonado, cotidianamente.

O objetivo central do texto é incentivar a reflexão e o debate sobre as concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas na educação de jovens e adultos, buscando promover uma educação mais inclusiva, igualitária e que respeite as particularidades desse grupo de estudantes.

No trabalho “Currículos *praticados* pensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução”, Silva (2019) trata da construção “desde de dentro” tendo o ouvir dos professores como primórdio do conceito, enfatizando as vivências destes com os currículos praticados. Em suma, o autor explica que sua pesquisa revelou;

O enlace de diferentes práticas curriculares revelou indícios de luta, de resistência e de criatividade, específicas de processos educativos democratizantes, contribuindo com o debate no atual contexto das reformas políticas em educação, e na maneira de como os saberes produzidos na EJA não partem da premissa de um conhecimento geral e nem de uma ignorância geral (Silva, 2019, p. 299).

Ainda sobre o texto, percebemos como objetivo norteador a ampliação do conhecimento sobre as condições e procedimentos de tradução utilizados nos currículos da EJA, contribuindo para a formação de professores e profissionais da área da educação, dotando-os de instrumentos que os auxiliem na condução de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Percebe-se em ambos os textos (Bastos, 2022; Silva, 2019) uma permanência da política que permeia a EJA o que justifica a necessária análise das categorias já citadas, especificidades

que estão presentes na modalidade e não apenas esses, mas uma gama de pontos, focos e discursos que não cabem nessa pesquisa, mas que se fazem presentes na modalidade.

Dando continuidade à análise sobre currículo na EJA, com publicações disponíveis na Capes, trazemos o texto, “Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos” escrito por Campos e Ferreira (2019). As autoras apontam a perspectiva da “reinvenção do currículo na Educação de Jovens e Adultos” apontando para um currículo singular que condiz com especificidades da modalidade e enfatizam a “necessidade da superação do modelo tradicional, valorização da vida, da emancipação social” (*op. cit.* p. 2) da equidade respeitando as singularidades dos grupos envolvidos. Fazem um diálogo pertinente sobre a reflexão docente evidenciando a pedagogia freiriana, além de proporcionarem acesso a informações no que diz respeito à realidade curricular na EJA contemporânea.

O quarto e último trabalho dessa etapa de análise, trazemos o artigo “Os sentidos do currículo para a juventude na Educação de Jovens e Adultos”, de autoria de Santos e Pereira (2020), que trata da perspectiva de um currículo para EJA tendo o olhar dos educandos como norteador dessa construção. Os autores fizeram um levantamento com educandos do Ensino Médio, como resultante da pesquisa os educandos elencaram suas propostas, onde se faz necessário a construção de um currículo que possibilite o acesso ao trabalho, a continuidade da vida estudantil e que eduque para a cidadania, formando cidadãos conscientes de seus direitos.

É perceptível nas contribuições destacadas que a modalidade almeja um currículo que efetivamente atenda os preceitos de formação não apenas de escolarização, mas que evidencie a formação cidadã, humanizada, de sujeitos atuantes.

Analisaremos a partir de agora as publicações selecionadas da BDTD relacionadas ao descritor “Currículo EJA”. Durante a pesquisa encontramos duzentos e trinta (230) trabalhos, selecionamos quatro (04) publicações. Observamos que os trabalhos escolhidos nessa etapa trazem algumas perspectivas “isoladas” com disciplinas ou grupos específicos, a fim de fazer uma reflexão com as propostas obtidas na análise anterior, onde o currículo é trazido como uma necessidade não apenas de organização didático-pedagógica, mas referencia-se principalmente a valorização do indivíduo como um todo.

Na dissertação de Resende (2019), com o título “A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem”, a autora descreve suas experiências enquanto professora de ciências na EJA, enfatiza a luta contra a evasão escolar, trata dos conteúdos específicos de sua disciplina, mas evidencia a necessidade de organização

curricular frente a realidade dos educandos, fala de sua metodologia que busca inovar os conteúdos já conhecidos de forma que agregue interesse dos alunos e alunas, ressalta a humanização como principal foco de uma valorização da EJA, um currículo que atenda na prática o que é proposto na teoria.

O trabalho “O ensino de história na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André/SP” de Cunha (2019), o autor faz uma retrospectiva história da EJA no Brasil e foca em Santo André/SP. Realiza um estudo contando com a colaboração dos docentes da escola foco, a fim de entender se o currículo construído/ofertado pelas instituições responsáveis atende de forma significativa os anseios da comunidade estudada, no que condiz com a realidade da EJA naquele município. Para complementar a pesquisa, o autor constrói um questionário para os educandos valorizando seus conhecimentos prévios e condições sociais.

Por fim, o pesquisador conclui que os educadores adaptam suas aulas ao currículo proposto tendo em vista a permanência do conteúdo tradicional da disciplina que distancia da realidade cotidiana, significativa para os educandos. Em suma, mais uma vez o professor adapta-se ao imposto, evidenciando o distanciamento do currículo a realidade da modalidade.

O terceiro trabalho é uma dissertação intitulada “A identidade do currículo da educação de jovens e adultos: olhares docentes e discentes”, de autoria de Keller (2020). A pesquisa, também construída através da metodologia qualitativa, foi organizada com resultados de entrevistas a professores e educandos da EJA do município de Santa Maria/RS, a fim de entender a representatividade do currículo trabalhado frente a identidade dos sujeitos, estes tanto educadores quanto educandos. Como resultante da pesquisa, a autora afirma que:

Apurou-se que a identidade curricular perpassa a articulação entre a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, mas requer uma organização flexível dos tempos escolares, metodologias diferenciadas, a revitalização dos processos de formação de professores, a melhoria na infraestrutura das escolas e o incremento de investimentos para qualificar a oferta da modalidade (Keller, 2020, p.12).

Observa-se mais uma vez a fragilidade na construção curricular para EJA, a falta de sensibilidade que norteia a realidade da modalidade ainda respinga na efetivação de um currículo que venha a atender de forma eficiente e eficaz esse processo. Corroborando com Goodson (1995):

compreender os parâmetros anteriores a prática. [...] O currículo escrito é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas

intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] O currículo escrito nos proporciona: um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações (Goodson, 1995, p.21).

Nesse sentido, conforme observado por Goodson, a construção do currículo é concebida como um documento que orienta a prática educativa, e, portanto, deve ser elaborado de acordo com os propósitos e significados que tem para a comunidade escolar na qual será implementado.

Percebemos nas análises sobre essa categoria, que o currículo na EJA ainda é tido como um documento normativo onde por vezes, os professores reorganizam suas práticas a fim de atender a necessidade do educando, sem deixar de cumprir o que o currículo pede, mas enfatizando as adaptações necessárias.

Em sequência, apresentamos as tabelas e análises referentes ao termo juvenilização na EJA, usando a mesma metodologia de pesquisa já citada.

2.3 Juvenilização na EJA

A pesquisa sobre a categoria juvenilização na EJA visa investigar em produções científicas os conceitos, contextos, causas e efeitos que esse fenômeno atribui frente à modalidade em foco.

No primeiro momento, em 04 de maio de 2023, utilizamos a mesma forma de pesquisa para essa categoria, fazendo o levantamento no Portal Periódicos Capes, com os descritores “Juvenilização e EJA”, com recorte temporal entre 2018 a 2022, encontramos trinta e três (33) publicações, destas selecionamos três (03) trabalhos.

Em sequência, no dia 23 de maio de 2023, acessamos ao Portal BDTD, com o descritor “Juvenilização e EJA”, e data de publicação entre 2018 e 2022, encontramos dezessete (17) publicações, que em sua maioria tratam de estudos de caso, ou de escolas específicas, tendo a premissa de elencar as contribuições nos possíveis eixos colaboradores, selecionamos dois (02) trabalhos.

“A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares” de Oliveira e Costa (2020) aborda a construção curricular na modalidade. Logo, é de nosso interesse a apreciação desta obra, visando interligar as categorias pesquisadas a fim de construir uma base teórica concisa e eficaz que se entrelace em conceitos e reflexões, tendo um objetivo comum que é entender o processo de sistematização da modalidade enfatizando as categorias estudadas.

Nossos critérios de seleção atentaram para as relações do termo descritor com a proposta de pesquisa, no que concerne a EJA na contemporaneidade, assim como as estruturas organizacionais.

Quadro 5: Resultados encontrados quando usados descritor Juvenilização na EJA

Título	Autor(a)	Ano	IES	Plataforma	Tipo
Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização	SOUZA FILHO. Alcides Alves de CASSOL. Atenuza Pires AMORIM. Antônio	2021	Universidade do Estado da Bahia.	CAPES	Artigo
A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares	OLIVEIRA. Maria da Conceição Cedro Vilas Bôas de. COSTA, Graça dos Santos.	2020	Universidade do estado da Bahia	CAPES	Artigo
Fatores que contribuem para a juvenilização na EJA	SOUZA. Ana Paula dos Anjos de; ALVES. Carla Jovina de Oliveira; CARVALHO. Ana Jovina Oliveira Vieira de.	2021	Universidade do Estado da Bahia	CAPES	Artigo
<i>Escritas juvenis</i> na educação de jovens e adultos: o cotidiano como território cultural de aprendizagens	BEZERRA. Raquel Carine Martins.	2020	Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de pós-graduação em educação	BDTD	Tese
“Não é porque a gente não passa que não quer estudar!” Juventudes na EJA: pronúncias e sentidos atribuídos à escola	SOUZA. Ana Raquel de Oliveira	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte centro de educação programa de pós-graduação em educação	BDTD	Dissertação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das plataformas BDTD e Capes (2023)

A primeira análise traz a produção “Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização” de Filho, Cassol e Amorim (2021). Os autores tratam do processo de juvenilização como um fenômeno que a princípio repercute o insucesso escolar e a necessária mudança na caracterização da EJA. O trabalho é construído através de observação *in loco* tendo por foco as escolas públicas de Barreiras/BA, enfatiza a equidade e trata a modalidade como uma forma de ação reparadora e que os indivíduos vêm de diversas áreas da sociedade o que organiza um coletivo plural em que se soma a heterogeneidade, singularidades e especificidades que estruturam o público em questão.

Publicado em 2020, de Oliveira e Costa (2020), “A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares” é um estudo de caso com jovens de uma escola baiana, ressaltando uma revisão curricular da EJA naquela instituição, que realce as possibilidades, oportunidades e o engajamento com esses novos educandos, os jovens que agora integram a dinâmica da modalidade, com o objetivo de compreender e fomentar um currículo que esteja familiarizado com as diversas facetas da juventude e as características que precisam ser consideradas ou cultivadas dentro do contexto escolar.

O terceiro texto “Fatores que contribuem para a juvenilização na EJA” de Souza; Alves e Carvalho (2021) tratam sobre o processo da juvenilização. As autoras abordam reprovação escolar, construção sociofamiliar e as implicações pedagógicas como principais causas desse processo. Ao citar sobre as questões pedagógicas, tratam da ausência de sensibilidade na construção de um currículo norteador que atenda as especificidades cotidianas e afirmam que:

A educação desenvolvida para o público acima citado deve ser bem estruturada, e a metodologia diferente das que são desenvolvidas para as crianças. As pessoas que fazem parte dessa modalidade de ensino têm, já, muitas vivências e, por isso mesmo, o ensino deve estar relacionado com a sua realidade, com o seu cotidiano, estimulando a criticidade com relação à política, a cidadania, a saúde, aos valores éticos aos direitos e deveres etc. (Souza; Alves; Carvalho, 2021, p. 5).

Até o momento, observamos que, mesmo ao associarmos os descritores a categorias específicas, sempre surgirá a necessidade de uma organização curricular. Essa constatação ressalta a importância de revisões e atualizações neste documento, que transcende o papel e se configura como a essência pedagógica e um guia para práticas educativas.

Encerrando o levantamento no Periódico Capes, iniciaremos as análises quanto às publicações selecionadas na plataforma BDTD. Como já citado encontramos dezessete (17)

trabalhos, selecionamos dois (02) que atendiam dentro de nossas premissas as colaborações de interesse.

O texto inicial “*Escritas juvenis* na educação de jovens e adultos: o cotidiano como território cultural de aprendizagens”, de Bezerra (2020), propõe reflexões sobre as histórias contadas por jovens estudantes de uma escola pública no Ceará, ressalta em seus escritos a heterogeneidade que formula esses atores, as organizações que existem na escola, os descritos de preconceitos, exclusões, limitações e estereótipos que existem na realidade, concluindo parte de sua fala apontando que “no urdimento de suas escritas, escolares e não-escolares, as juventudes que, por ora, situavam-se na EJA, sinalizavam em seus cotidianos territórios de aprendizagens com traçados de re-existências”(Bezerra, 2020 p. 10).

A partir dos achados de Bezerra (2020), observa-se uma abordagem peculiar e pontual em relação ao cuidado, que se diferencia dos textos anteriores em que o currículo era o principal foco, independentemente do descritor utilizado. Na obra em questão, destaca-se uma maior ênfase na humanização do processo educativo, na medida que, a autora aborda seus achados de forma singular, não retratando os sujeitos como vítimas, mas sim como seres resilientes que, diante de suas experiências, existem, resistem e narram suas próprias histórias.

Para encerrar as reflexões sobre essa categoria, trazemos o texto, “Não é porque a gente não passa que não quer estudar!” Juventudes na EJA: pronúncias e sentidos atribuídos à escola, dissertação publicada em 2020 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, escrita por Souza (2020).

Nesse trabalho, a autora faz um levantamento em uma escola pública do município de Natal/RN, em que se enfatiza é a perspectiva da Juvenilização a partir dos educandos. Segundo a autora, existe um interesse dos educandos em realmente aprender, em conseguir o diploma, em atuar de forma eficiente nos seus cotidianos profissionais, fala da ausência de investimentos e das dificuldades que os educandos enfrentam em suas vivências, ressalta os “sonhos” destes que considerados impossíveis passaram a ser possíveis através da oportunidade de estudar.

Concluimos entendendo que o processo da juvenilização existente EJA reflete as nuances da modalidade, suas carências e especificidades, enfatizando a contemporaneidade.

Em seguinte trataremos as políticas públicas atuantes na modalidade, última categoria correspondente às estruturas organizacionais da EJA.

2.4 Políticas públicas na EJA

Dando seguimento às pesquisas, no dia 10 de junho de 2023 acessamos a plataforma BDTD, com o descritor “Política na EJA”, com filtro de tempo 2018 a 2022, desta pesquisa obtivemos o resultado de duzentos e trinta e dois (232) trabalhos, que ao serem analisados distanciavam-se da proposta em questão, não tratavam das políticas públicas direcionadas a EJA, mas do termo EJA de forma generalizada.

No dia seguinte, 11 de junho de 2023, refizemos a pesquisa na mesma plataforma com o descritor “Políticas Públicas na EJA”, com a mesma data de filtro, como resultado obtivemos cento e oitenta e oito (188) resultados, destes elencamos dois (02) trabalhos que em suma atendiam as premissas desejadas.

Para conclusão das pesquisas, no dia 13 de junho, acessamos a plataforma periódicos Capes, com o descritor “Políticas Públicas na EJA”. Como resultado foram encontrados cento e oitenta e um 181 trabalhos, destes selecionamos dois (02) trabalhos.

Quadro 6: Resultados encontrados quando usado o descritor Políticas Públicas na EJA

Título	Autor(a)	Ano	IES	Plataforma	Tipo
Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento	CARDOSO. Caroline Cristiano	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de educação programa de pós graduação em educação	BDTD	Dissertação
Sertaneando a educação básica: um estudo das políticas de acesso à EJA construídas ou executadas na SUEJA/RN	ARAÚJO. Liz	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD	Dissertação
Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa	MARQUEZ. Nakita Ani Guckert, GODOY. Dalva Maria Alves	2020	Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020	Capes	Artigo
Políticas públicas para a Educação de	VASQUES. Cristiane Cordeiro;	2019	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	capes	artigo

Jovens e Adultos (EJA)	ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA Vera Lucia Gomes de.				
------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das plataformas BDTD e Capes (2023)

O primeiro trabalho, intitulado “Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento”, escrito por Cardozo (2018) é uma dissertação do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma análise quanto às políticas de financiamento para EJA no Rio Grande do Sul, abrangendo as redes estaduais e municipais. Durante o processo de construção o autor ouviu professores, estudantes e gestores. Observou falta de continuidade nos investimentos e articulação entre os entes para a promoção de uma educação direcionada aos jovens e adultos que atendessem as necessidades financeiras existentes.

O trabalho seguinte, publicado no acervo digital da Universidade Federal Rio Grande do Norte, é uma dissertação intitulada “Sertaneando a educação básica: um estudo das políticas de acesso à EJA construídas ou executadas na SUEJA/RN” escrito por Araújo (2018).

Nessa publicação, a autora traz uma análise documental sobre a EJA de 2000 a 2016, tendo como fonte documental material disponibilizado pela SUEJA¹⁶; SEEC¹⁷. Objetivando entender as políticas de acesso a modalidade promovida pelas instituições citadas e evidenciando características históricas, a autora conclui que as políticas em questão não atendem as necessidades da EJA, considerando a descontinuidade das ações que em sua maioria são estruturadas por projetos temporários limitam as formações estudantis e mitigam a possibilidade de avanço.

Percebemos nos dois últimos trabalhos a invisibilidade quanto à EJA, partindo desde o financiamento de recursos, ao investimento formativo. A política de EJA tem sido tratada de forma descontínua, na maioria das vezes via programas e projetos. Isso leva a descontinuidades e falta de construção de uma identidade. Não percebemos a tessitura freiriana¹⁸ de valorização

¹⁶Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos /RN

¹⁷ Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer/RN

¹⁸ A pedagogia freiriana defende uma educação que desperta no educando a consciência crítica das situações política, econômica e social em que está inserido, como sendo verdadeiramente uma Educação como Prática da Liberdade (Cortella, 2011).

a modalidade e a esse respeito Silva (2021, p.7) afirma que “A invisibilidade da pedagogia freiriana reforça o cunho bancário da concepção de educação [...] revelando seu embasamento em teorias que não atendem às peculiaridades do trabalho com a EJA”.

Partimos agora para o próximo e último “grupo” de trabalhos selecionados, sendo retirados do Portal de Periódicos Capes. O primeiro texto estudado é um artigo, publicado na Revista Educação Popular, Uberlândia/MG, de autoria de Marquez e Godoy (2020). As autoras trazem as informações organizadas de forma cronológica, e fazem um percurso histórico quanto as políticas públicas na EJA, utilizando a metodologia de pesquisa documental concluem que a EJA é negligenciada desde o início de sua atuação, com projetos descontinuados, políticas que não atendem a realidade e falta de investimentos nos mais diversos âmbitos estruturantes desta.

O último texto intitulado “Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” escrito por Vasques (2019) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, é um artigo que fala da luta de mais de 50 anos para a criação e manutenção de políticas públicas que negligenciam os sujeitos da EJA, construídas com base em campanhas de alfabetização e projetos assinalados por características de provisoriedade, pulverização e descontinuidade (Vasques, 2019, p. 1)

Observamos nos trabalhos analisados, aspectos das políticas de EJA que remetem as irregularidades, a falta de comprometimento dos órgãos responsáveis com a modalidade, embora seja destacado currículos que na maioria dos trabalhos, foi citado como base essencial de qualquer modalidade e que na EJA, é bastante fragilizado, e que não atende aos interesses e necessidades do público atendido pela modalidade.

Observou-se que as práticas de EJA são portadoras de um enlace de conceitos, reflexões, ações, títulos, fatos, sujeitos, preceitos e que uma abordagem mais humanística para a EJA , modalidade que acolhe cada vez mais uma população jovem.

Iniciamos esse processo trazendo três categorias dentro da discussão sobre a EJA na contemporaneidade, estas, escolhidas/descobertas a partir das vivências desta pesquisadora, durante seu período como professora e gestora na EJA tratam de ser norte na prática para a efetivação desta, no que condiz a um desenvolvimento eficiente da modalidade.

A princípio, destacamos os conceitos sobre as categorias aqui denominadas: currículo, juvenilização e políticas públicas na EJA, terminologia também usadas como descritores, durante o processo de pesquisa a fim de construir esse estado do conhecimento.

Encontramos oitocentos e dez trabalhos, dentre os quais selecionamos dezesseis (16) publicações, que em suma atenderam as perspectivas da pesquisa, tendo as categorias como pontos estruturantes da modalidade em estudo.

Nesse contexto, percebemos, a partir da revisão bibliográfica realizada, que a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) ainda está em estágios iniciais diante das complexidades que enfrenta. Apesar de existirem direcionamentos sobre como desenvolver uma EJA qualidade os obstáculos sistêmicos, governamentais e de interação com o público-alvo, com foco nas nuances contemporâneas, ainda representam desafios significativos. A EJA continua a ser uma modalidade fragilizada, subdesenvolvida, com atores que muitas vezes estão à margem da sociedade, abordando uma variedade de questões em diferentes aspectos.

Além disso, em consonância com a premissa de compreensão da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto brasileiro, empreendemos uma pesquisa sobre o termo "juvenilização na EJA" nas produções acadêmicas associados ao Grupo de Trabalho 18 (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), abrangendo o período de 2011 a 2021. O objetivo foi analisar as discussões teóricas pertinentes à juvenilização da EJA no Brasil, destacando a contribuição do GT18 por meio das produções identificadas. Adicionalmente, buscamos apontar os sentidos do ciclo de políticas no contexto da produção textual, baseando-nos na obra de Ball (2016) e estabelecendo conexões com a juvenilização na EJA. O próximo tópico apresentará os resultados de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, realizada mediante buscas no site da mencionada Associação.

2.5 Juvenilização na EJA: Fenômeno Plural de Uma Sociedade Individualista

Para iniciar o entendimento sobre o fenômeno da juvenilização na EJA, precisamos nos remeter ao conceito de juventude, que, segundo Portela (2021 p.5), é tido superficialmente como um tempo cronológico, de idade. Podemos notar que juventude não é uma categoria apenas natural e biológica, mas uma construção social que varia de acordo com a cultura na qual se encontra inserida, e que sofre variações, mesmo se considerada no âmbito de uma mesma sociedade.

Ainda trazendo as conceituações da juventude, nos pautamos em Souza (2004) quando indica que a juventude é uma categoria socialmente construída. Portanto, pode mudar com o tempo. A divisão do curso de vida em etapas sucessivas é produto de complexos processos de

construção social. Na vida cotidiana, os indivíduos tomam consciência de determinadas características e, se estas afetam um número significativo de pessoas pertencentes à mesma geração, tornam-se integrados culturalmente. Se essas características de determinado período se manifestam como problemas, então atraem a atenção do poder público e passam ou não a ser objeto de medidas legislativas.

Nesse sentido, entendemos que a grande inserção de jovens na modalidade, abriu espaço para uma discussão que tende a legitimar esse processo, visando desenvolver metodologias que venham a suprir as especificidades do grupo agora integrante da EJA.

Devemos reconhecer que os jovens da EJA representam hoje um grupo distinto que já não compartilha da percepção que se atribuía a esta categoria anos atrás, quando seus alunos eram tidos como aqueles “[...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (Paiva, 1972, p. 26). Essa explicação já se tornou insuficiente devido ao momento histórico, político, social e econômico dos últimos anos.

O processo de juvenilização pode ser resultado de diversos fatores, como a falta de interesse dos jovens pela escola regular, a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, a pressão familiar e social para completar a escolaridade.

Outro fator pode ser remetido às avaliações em larga escala, como o SAEB, que pode influenciar a juvenilização da EJA ao estabelecer critérios de desempenho que pressionam alunos e escolas a buscarem alternativas para concluir a educação básica de forma mais rápida. Segundo Arroyo (2005), a intensificação de avaliações externas pode levar adolescentes a migrarem para a EJA como estratégia para evitar a repetência ou encurtar o tempo de escolarização, descaracterizando o público originalmente adulto dessa modalidade de ensino.

Segundo Filho, Cassol e Amorim (2021), um número crescente de jovens na EJA pode ser entendido como os resquícios de uma escola primária mal sucedida e ultrapassada no Brasil, que não atende as necessidades dos jovens ainda inseridos no ensino regular, fazendo com que não acompanhem os anos que estão matriculados.

Ainda podemos citar, nesse contexto, os resultados que os processos de avaliações em larga escala e os mecanismos de responsabilização passam a ter sobre a EJA. As avaliações em larga escala são utilizadas como uma medida de prestação de contas, com o intuito de garantir a qualidade do ensino e a eficácia dos programas de EJA, enquanto os mecanismos de

responsabilização podem criar pressões adicionais sobre os professores e as escolas, levando a uma cultura de ensino focada no cumprimento de metas e na preparação para as avaliações, em vez de uma abordagem mais holística e centrada no aluno. Isso pode contribuir para a desmotivação dos professores, o aumento do estresse no ambiente escolar e até mesmo a exclusão de alunos que não se enquadram nos padrões estabelecidos (Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015)

Brunel (2004) assegura que os fatores que contribuem para esse fenômeno incluem outros procedimentos, que se referem aos quesitos pedagógicos, políticos, legais e estruturais, como a persistente escassez de professores nas escolas públicas; as precárias condições físicas destas escolas e o fácil acesso de ingresso na EJA, tendo em vista que a idade mínima começa a partir de 18 e 21 anos para o ingresso no ensino médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Capítulo IV de 1971 sob nº 5.692) e de 15 e 18 anos (LDB nº. 9394/96) para o ensino fundamental (Brasil, 1996)

Brunel (2004) afirma que existem procedimentos no sistema de ensino que incentivam os alunos de séries com preconceito de idade a abandonarem o ensino regular e participarem da EJA. No artigo 1º da Resolução nº 250/1999 com base na Resolução LDB nº 9.394/96, a EJA é um direito para quem não recebeu educação na idade adequada, ou que por algum motivo precisou interromper sua trajetória escolar não continuou os estudos.

Fávero (2011, p.384, grifos do autor) cita que,

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5. 692/71. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA. Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas.

Contudo, tendo as bases teóricas levantadas como ponto de partida para análises do processo de juvenilização no Brasil, discutiremos no tópico que se segue do que tratam as publicações no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) nas reuniões da ANPED (2011-2021) no que se refere ao fenômeno da juvenilização no Brasil.

2.5.1 a temática “Juvenilização na EJA” nas produções acadêmicas do GT18 da ANPED (2011 – 2021).

Conforme disponibilizadas no site da ANPED, as reuniões da Associação aconteceram anualmente até o ano de 2011, e a partir de 2013 (em sua 41ª edição) passaram a ser realizadas a cada dois anos. Essa associação foi escolhida por ser uma entidade que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tendo por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Vale destacar que os objetivos da associação propõem fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPED, 2024).¹⁹

O GT18, que trata da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, é um dos mais recentes grupos de trabalho que estruturam a base de produções da ANPED. Sua criação teve início quando pesquisadores da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) promoveram o diálogo com os GTs de Educação Popular e de Movimentos Sociais (onde estavam) entre 1995/1996. Um dos objetivos desse contato era pensar em um GT específico que atendesse a EJA. Tendo como motivação as temáticas e objetos de estudos tangenciando propostas dos GTs, carecendo de *locus* próprio, para serem aprofundados.

Em 1997, na 17ª Reunião anual, realizada na cidade de Caxambu- MG, amadurecida a ideia e avaliada a produção teórica na área, a proposta é encaminhada à Assembleia Geral e aprovada (juntamente com mais dois Grupos de Estudos). Em 1999, recebe-se o balanço avaliativo da atuação do GE com a aprovação em definitivo como GT18 de Educação de Jovens e Adultos pela Assembleia Geral.

Nesse sentido, o princípio que deu origem ao GT18 foi: somar-se às produções da Educação Popular e de Movimentos Sociais, contribuindo para que muitos pesquisadores não-

¹⁹ Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt18-educa%C3%A7%C3%A3o-de-pessoas-jovens-e-adultas>

participantes da ANPED fossem estimulados a fazê-lo, por se sentirem identificados com essa nova organização temática (ANPED, 2024).

Elencamos os trabalhos encontrados, identificando-os como “trabalhos”, “artigos”, “*posters*” e “resumos expandidos”. Traremos no corpo do texto as identificações quanto as publicações indicando os autores, títulos e IES, no mesmo espaço, o ano que ocorreu a reunião e identificação da edição da ANPED em que foi publicado, além da temática da referida reunião e localidade de realização desta.

Como recorte temporal, iniciamos a pesquisa a partir do ano de 2011, quando ocorreu a 34ª edição da ANPED, na cidade de Natal/RN, no mês de outubro, com a temática “Educação e Justiça Social”. Nos Anais dessa edição não encontramos dentre as publicações do GT18 nenhuma produção que trate da juvenilização na EJA. Dando sequência, iniciamos a pesquisa nos anais da 35ª edição, ocorrida no ano seguinte. Ressaltamos que até o ano de 2012 as reuniões, ainda intituladas como reuniões nacionais, sendo definidas e realizadas bianualmente a partir de 2013, quando se reorganizou a metodologia das reuniões, segundo o estatuto da associação²⁰.

Nas pesquisas da 35ª edição, realizada na cidade de Porto de Galinhas/PE em outubro de 2012, tendo a temática : “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI” , encontramos a informação de que foi realizado no evento um Minicurso tematizado como: “Juventude, trajetórias e repercussões na Educação de Jovens e Adultos ministrado por Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO/UERJ), Ana Karina Brenner (UERJ) e Monica Dias Peregrino Ferreira (UERJ), ainda encontramos o trabalho de Silva (UFAL) intitulado: “Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões”.

Em 2013 acontecia a primeira reunião nacional da ANPED, já na modalidade bienal, sendo esta a 36ª edição. Neste espaço encontramos o Minicurso realizado em conjunto com o GT03: “Indicadores sociais e estratégias metodológicas: desafios para a pesquisa em juventude e Educação de Jovens e Adultos” ministrado por Paulo César Rodrigues Carrano (UFF) e Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO), não foi encontrado publicações dentro da temática em estudo.

²⁰ O estatuto pode ser acessado no seguinte endereço:
https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf

Na edição de 2015 encontramos uma produção que abrigava informações sobre o processo da juvenilização da EJA. Escrito por Conceição (UFPA), trata-se de um trabalho, cujo título é: “A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da Juvenilização da EJA”, publicado na 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC, que trazia como temática: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.

O seguinte texto apresentado por Veloso/UFPR (2017), artigo intitulado como: “O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná”, foi apresentado na 38ª edição da ANPED ocorrida em 2017, na cidade de São Luiz do Maranhão entre os dias 01 e 05 de outubro na UFMA- Universidade Federal do Maranhão, tendo como temática: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Ainda na mesma edição, encontramos um trabalho com autoria de Godinho/PUCRS (2017) intitulado: “A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua”.

Na sequência, trazemos um poster, produzido por Souza/UFMG (2019), tendo como título: “Adolescentes na EJA: trajetórias e pertencimentos possíveis”, publicado na 39ª edição da ANPED, ocorrida no ano de 2019 entre os dias 20 e 24 do mês de outubro, em Niterói/RJ, na Universidade Federal Fluminense com temática: Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências.

O último estudo trata-se de um resumo expandido, com autoria de Cantalejo/UFSCAR/SOROCABA (2021) com o título: “Jovens no limbo: um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias”, exposto nos anais da 40ª edição da reunião da ANPED, ocorrida entre os meses de setembro e outubro de 2021, com o tema: Educação como prática da liberdade: cartas da Amazônia para o mundo! Realizada na Universidade Federal do Pará, realizada em Belém do Pará/PA.

Percebemos nesse percurso que o termo “juvenilização na EJA” aparece em apenas 01 trabalho dentro do nosso recorte temporal, no entanto, observamos temáticas referentes às juventudes inseridas na EJA, sem que se use o termo em si. Com isso traremos para o campo de análises os trabalhos citados, procurando entender os contextos em que as juventudes estão expostas, fazendo uma associação com a juvenilização em si, já tratada em tópicos anteriores.

2.5.2 A temática “juvenilização na EJA” como parte do contexto da produção de textos nos Anais da ANPED.

A abordagem do "ciclo de políticas", fundamentada nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) pesquisadores britânicos em políticas educacionais, adota uma orientação pós-moderna. Esta perspectiva enfatiza a complexidade e a controvérsia inerente à política educacional, destacando os processos micropolíticos e o papel dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Além disso, ressalta a necessidade de articular tanto os processos macro quanto os micros na análise das políticas educacionais. É essencial ressaltar, desde o início, que esta abordagem teórico-analítica não é estática, mas sim dinâmica e flexível. (Mainardes, 2006).

Na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem pode ser relacionada à juvenilização na medida em que políticas educacionais específicas são formuladas para atender às necessidades dos jovens nesse contexto. A juvenilização na EJA é uma característica que tem sido apresentada, proporcionando uma mudança na composição dos alunos matriculados nesse sistema.

A EJA, enquanto política pode ser compreendida, investigada, com base no ciclo de políticas, através da formulação de política. Os responsáveis pela formulação de políticas educacionais, podem começar a desenvolver estratégias específicas para atender às necessidades desse grupo demográfico de jovens que procuram se inserir no processo educacional por meio da EJA, o que necessita incluir programas de apoio, metodologias de ensino diferenciadas ou políticas de reintegração na escola.

As políticas formuladas para lidar com a juvenilização na EJA são postas em prática, nas escolas e instituições que oferecem essa modalidade educativa. Isso pode envolver a adaptação do currículo, a oferta de apoio emocional ou acadêmico direcionado aos jovens, entre outras medidas.

Após a implementação, é necessário avaliar o impacto dessas políticas. Isso implica examinar se as estratégias estão sendo eficazes na retenção e no progresso educacional dos jovens na EJA.

Com base nos resultados da avaliação, as políticas podem ser reformuladas para melhor atender às necessidades identificadas. Isso pode incluir ajustes no currículo, na oferta de suporte ou na implementação de novas abordagens pedagógicas.

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas pode ser utilizada para entender e abordar a juvenilização na EJA, permitindo que as políticas educacionais sejam adaptadas e refinadas para atender às necessidades específicas desse grupo demográfico em constante evolução.

Mainardes (2006, p. 47) traz as considerações sobre,

um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Nos deteremos à conjuntura do contexto da produção de texto, tendo por base o fato de tratar das produções encontradas nos anais da ANPED, durante o período 2011-2021, tendo em vista que “a análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (Mainardes, 2006 p. 59).

Sendo assim, observamos que o quantitativo da produção de textos que abordem especificamente “juvenilização” é inferior aos demais pontos que comumente são atribuídos à EJA, por exemplo, formação de professores, cotidianos, evasão escolar e outrem.

Em seguida, detalhamos os textos elencados, observando objetivos, metodologias e resultados apresentados.

2.5.3 Considerações sobre as produções no/do GT 18 da ANPED

Dos seis (06) trabalhos abordados, iniciamos as análises cronologicamente, seguindo as edições das reuniões nacionais da ANPED, com o trabalho de Silva (2002), que descreve um estudo sobre a experiência de jovens e adultos em uma escola pública de ensino médio em Maceió, abordando sua relação com a escola, os estudos e os planos para o futuro. O estudo adota uma perspectiva quanti-qualitativa, utilizando uma variedade de métodos, como questionários, análise de textos produzidos pelos alunos, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas.

Os pesquisadores aplicaram questionários a 218 estudantes (115 do turno vespertino e 100 do noturno) para compreender diferentes aspectos de suas vidas, incluindo trabalho,

práticas culturais e sua relação com a escola. Utilizaram o programa PSPP²¹ para analisar os dados obtidos nos questionários, gerando tabelas e gráficos para facilitar a compreensão e a interpretação dos resultados.

Além dos questionários, os pesquisadores conduziram grupos de discussão com oito estudantes do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando capturar experiências coletivas e reconstruir os contextos sociais que influenciaram suas ações. Esses encontros permitiram explorar temas específicos relacionados à vida fora da escola e à relação dos alunos com os estudos, usando gráficos dos resultados dos questionários para estimular o diálogo entre os participantes.

O texto seguinte, único produzido trazendo o termo juvenilização no seu título e corpo do texto, de Conceição (2015), propõe uma investigação sobre os mecanismos que influenciam a vida dos jovens na modalidade EJA, com base nos relatos de indivíduos envolvidos nesse contexto do município de Belém-PA. O objetivo principal é mapear e compreender as forças em jogo que moldam os biopoderes presentes nesse processo de rejuvenescimento, especialmente no ambiente escolar examinado.

Dando continuidade, os textos que se seguem foram publicados na 38ª edição, o primeiro, escrito por Veloso (2017) reflete sobre o desafio de garantir o direito à educação para jovens privados de liberdade em uma sociedade marcada pela globalização e exclusão. Exemplifica que a discussão é dificultada pela imposição de paradigmas capitalistas e processos de marginalização, levando à invisibilidade social e ao desrespeito aos direitos humanos dos jovens.

Ressalta que no contexto brasileiro, a implementação de políticas públicas para essa juventude é um grande desafio, pois a legislação reflete a visão hegemônica daqueles que estiveram ou estão no poder em determinado momento histórico, sendo crucial analisar além das aparências para destacar as contradições existentes.

O autor traz uma revisão bibliográfica do "Relatório de ação do sistema socioeducativo paranaense 2015" que revelou a necessidade de abordar o direito à educação para jovens em conflito com a lei em ambientes de privação de liberdade, especialmente no estado do Paraná.

²¹ O programa é um *software* livre disponibilizado para análises estatísticas sobre matrizes de dados. Permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis" (GNU-PSPP, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 97).

Ainda na mesma edição, foi produzido o trabalho de Godinho (2017). O estudo teve como objetivo compreender o significado da educação para os jovens em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre. Essa instituição atende pessoas nessa condição, bem como residentes de abrigos e comunidades distantes do centro da cidade. Utilizando uma abordagem qualitativa com visão etnográfica, focando nos processos educacionais por meio de procedimentos como observação participante e entrevistas. A pesquisa envolveu jovens estudantes em situação de rua, professores, equipe pedagógica da escola, buscando entender as características contextuais dentro do ambiente escolar.

Na edição seguinte, um poster produzido por Souza (2019) teve como objetivo compreender a posição ocupada pelos adolescentes de 15 a 17 anos na EJA ao cursarem o Ensino Fundamental, explorando suas trajetórias educacionais e construir um censo de pertencimento dentro desse contexto escolar. Além disso, buscou-se levantar dados quantitativos que evidenciassem as mudanças ocorridas na EJA desde a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, especialmente em relação ao público atendido. Utiliza métodos tanto qualitativos quanto quantitativos, incluindo observações, notas de campo, entrevistas semiestruturadas, coleta de dados no Censo Escolar do INEP e registros por meio de vídeos explorando conceitos como pertencimento e comportamento juvenil.

Na última edição investigada, a 40ª Reunião da ANPED, encontramos um resumo expandido escrito por Cantalejo (2021), que aborda a nova configuração da modalidade EJA no município de Duque de Caxias, especificamente o surgimento da EJA diurna, buscando compreender e analisar esse desdobramento recente. O foco central é investigar a identidade do público que frequenta essa modalidade educacional. Com base no construtivismo, com ênfase nas ideias de Bourdieu, adotou-se uma abordagem metodológica tanto qualitativa quanto quantitativa, empregando entrevistas, observações e revisões de estudos já existentes. Os resultados revelaram que os participantes da EJA diurna em Caxias são predominantemente jovens do sexo masculino, pardos ou pretos, com idades entre 15 e 17 anos. Em relação às suas trajetórias educacionais, foi observado que a evasão e a repetência são eventos recorrentes na vida desses jovens. Em suma, os bancos escolares da EJA diurna parecem acolher jovens e adolescentes que, devido a eventos marcantes em suas trajetórias escolares, se encontram à margem do sistema educacional convencional.

Observamos após leituras dos trabalhos que o que há em comum entre as propostas, mesmo que não usem o termo juvenilização em si, é que os contextos desse processo na EJA perpassam aos mais diversos aspectos, sejam estes econômicos, sociais, de direitos, de deveres.

Situamos nossa perspectiva de que o processo de juvenilização se faz cada vez mais presente nos mais diversos espaços escolares, independentes de locais, geograficamente falando, mas o público é comumente os mesmos, jovens de periferia, em sua maioria pretos, com ênfase na vulnerabilidade social.

3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na compreensão aprofundada e na interpretação dos processos em questão. Conforme Gil (2008), a abordagem metodológica qualitativa proporciona uma análise minuciosa das nuances, perspectivas e interações subjacentes ao tema em estudo. A natureza exploratória desta pesquisa visa primordialmente aprofundar a compreensão do assunto, investigando-o e fornecendo *insights* valiosos para o campo em questão.

Para aprofundar a compreensão dos caminhos teóricos e metodológicos, organizamos esta seção em quatro segmentos. No item 3.1, examinaremos a pesquisa, seus procedimentos e os instrumentos empregados, apresentando esses elementos, buscando compreender as motivações por trás da criação do CIEJA e narrar eventos que se seguiram ao seu funcionamento. Destacamos o potencial desta pesquisa para a linha de Políticas e Gestão da Educação, com o objetivo de compreender as demandas específicas que culminaram na criação do referido Centro.

No segmento 3.2, apresentamos uma breve visão sobre a cidade de Lajes, abordando o contexto educacional atual e destacando aspectos significativos de sua história local. Discutimos o panorama educacional atual em Lajes, ressaltando o cenário que motivou a pesquisa sobre o CIEJA. Informamos que a pesquisa se concentra em uma abordagem qualitativa exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas com técnicos, professores e alunos para identificar demandas emergentes durante a criação do CIEJA. A pesquisa visa compreender o processo educacional, indo além do escopo imediato e contribuindo para um estudo contínuo em diferentes contextos. A fundamentação teórica inclui o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação, proporcionando uma base sólida para uma análise contextualizada.

No segmento 3.3, exploramos a relevância do Ciclo de Políticas (CP), conforme proposto por Ball e Bowe (1992), na análise das políticas públicas educacionais, utilizando a obra de Mainardes (2006) para enriquecer ~~n~~o entendimento, abrindo espaço para tratar dos contextos do CP, que contribuiriam para o melhor entendimento e desenvolvimento da pesquisa. Além disso, incorporamos a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016).

Assim, relacionamos esses conceitos ao caso do CIEJA ao analisá-lo à luz do Ciclo de Políticas no sistema educacional municipal, identificando a emergência e necessidade da escola. Os contextos de influência e prática presentes na formulação teórica da instituição foram

evidenciados, mostrando que o processo político que culminou na sua criação pode ser compreendido á luz do CP.

3.1 Pesquisa, Procedimentos e Instrumentos

Nossa abordagem segue a visão de Minayo (2009), que concebe a pesquisa como a atividade central na investigação científica e na construção da realidade. A pesquisa apoia as atividades de ensino e as atualiza de acordo com a realidade. Portanto, embora a pesquisa seja uma prática teórica, ela articula pensamentos e ações, em outras palavras, “nada pode ser um problema intelectual se não for primeiro um problema de vida prática” (Minayo, 2009 p. 17).

Nesse sentido, tratar da educação de jovens e adultos, em contexto local (município de Lajes/RN) nos faz portar-se, *a priori*, sobre esta modalidade a nível nacional tendo em vistas que o próprio termo “EJA” remete às ações já existentes referentes a implementação dessa modalidade de ensino.

Os projetos de alfabetização, já conhecidos e implementados²² por vezes não promovem a acessibilidade contínua as salas de aula, mas atuam de forma limitada, onde o principal objetivo é alfabetizar e mitigar os índices de analfabetos nas regiões em que são executados. A ausência de continuidade de ensino na promoção da educação dos jovens e adultos limita as oportunidades de crescimento acadêmico destes atores.

Assim, faz-se necessário admitir que parte dos programas de EJA sejam eles promovidos por organismos governamentais ou não governamentais apresentam pouca consistência teórico-metodológica. Embora tenda a prevalecer um conceito mais abrangente de alfabetização, do qual resultam esforços no sentido de assegurar aos jovens e adultos a continuidade de estudos, ainda podem ser encontradas práticas que evidenciam uma visão reducionista desse processo. De um modo geral, as políticas, sendo reduzidas as oportunidades de estudos em níveis mais avançados ou de formação profissional (UNESCO, MEC, 2004 p.21).

Observamos que a educação de jovens e adultos (EJA), considerada uma modalidade de ensino, ainda está em estágios iniciais em termos de desenvolvimento contínuo. Mesmo sendo garantida na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, assim exposto no

²² O atendimento em EJA se dá de forma diversificada e descontínua, compreendendo ações governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, predominantemente nas áreas de trabalho e educação, nos projetos desenvolvidos por ONGs, movimentos sociais, universidades, Sistema ‘S’, por outras iniciativas empresariais e pelo movimento sindical (UNESCO, MEC, 2004, p.6.)

Documento Base Nacional - Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seu artigo 50:

Diante dos desafios enunciados, a necessidade de que a EJA se integre a um sistema nacional de educação capaz de oferecer oportunidade de acesso, garantia de permanência e qualidade a jovens e adultos para a conclusão da educação básica é também inadiável. Todos os esforços feitos pelo Brasil, nesse campo, em especial a partir da Constituição federal de 1988 que preceitua no Art. 208 a educação como direito de todos e dever do Estado; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passa a assumir a EJA como modalidade da educação; e da Resolução CEB/CNE nº. 1/2000 que reafirma a especificidade desta modalidade, demonstram que a cobertura é ínfima, se comparada ao número de brasileiros que não possuem educação básica, e que a oferta existente ainda está longe de corresponder às reais necessidades de jovens e adultos brasileiros (Brasil, 2008, p. 6).

Compreende-se que as normativas defendem a necessidade da permanência da EJA como modalidade essencial para a formação de educandos que se encaixem nas premissas da modalidade de ensino. No entanto, reconhece a ausência de investimentos, de políticas, de metodologias para efetiva manutenção da modalidade.

Assim sendo, como questão problema desta pesquisa indagamos o porquê e como se deu o processo de criação do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo no município de Lajes/RN? O objetivo geral é investigar processos políticos na constituição do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, tendo por base as demandas que justifiquem sua criação. Para a delimitação do estudo, estabelecemos como objetivos específicos: investigar quais demandas justificaram a criação da escola; destacar quais políticas foram desenvolvidas para a inserção do CIEJA no referido município; e compreender como os sujeitos significam as contribuições do CIEJA inseridos nesse processo.

Nesse sentido, embasando teoricamente nosso contexto de pesquisa cabe tratar da modalidade, fazendo-se necessária a seguinte indagação: o que se entende por política pública? Refletir sobre esse questionamento me traz nuances de diversas áreas, respostas, posicionamentos, dúvidas, contextos, enfim é difícil traduzir de forma concreta o que seria a política pública, e trazendo para o contexto desta pesquisa, como e se ela atua na EJA, que ainda de forma empírica, fora criada para suprir necessidades de um município, de um público específico. A esse respeito, Muller (2002. p. 11) afirma.

Perceber-se á, então, que uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa, a qual, por isso coloca problemas difíceis de identificação e de interpretação, e que, enfim, o desafio atual da pesquisa é o da constituição de um quadro de análise sistêmica da ação pública, que possa ultrapassar os limites da abordagem sequencial.

Dessa maneira, ao abordar o objetivo principal desta pesquisa, que consiste em investigar processos políticos na constituição do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, tendo por base as demandas que justifiquem sua criação, é possível contextualizar a origem da instituição como um programa de ações governamentais.

Essa abordagem segue as premissas de Muller (2002, p.15), quando afirma ser fundamental que uma política esteja presente. É crucial definir, pelo menos como tendência, um quadro geral de ação. Seguindo a proposição de Rose; Daves (1994, p. 54), um programa de ação governamental é caracterizado como "uma combinação específica de leis, alocação de recursos, administração e direções pessoais para a realização de um conjunto de objetivos mais ou menos claramente definidos".

Tendo em vista que as normativas que estruturam as organizações educacionais nacionais promovem as oportunidades de criar e organizar sistemas próprios de ensino, o que é o caso do município de Lajes/RN, localidade em que foi criado o Centro Integrado de Jovens e Adultos - CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, observamos no conceito proposto por Muller (2002) pressupostos que definem a criação física da escola nessa linha de pensamento, de uma política pública como a ação de um programa governamental. Mas, será que foi somente isso? Que foi criada de forma crua e definida, ou será que a necessidade desta criação perpassa o sentido normativo da coisa pública? Quais demandas foram elencadas, encontradas, apontadas que viessem a justificar essa criação?

Entendemos que a modalidade EJA é relevante para o desenvolvimento da educação de uma sociedade, na medida que é uma tentativa recuperar o tempo perdido para aqueles que ainda buscam concluir sua trajetória educacional. Para isso, na tentativa de regularizar a vida escolar dos adolescentes inseridos nas escolas regulares foi criado, no ano de 2013 o Centro Integrado de EJA Professora Juraci Soares de Melo em Lajes/RN.

Visando identificar os motivos que atuaram a fim de promover a criação da instituição, nos pautamos em Ball (1994), quando trata dos ciclos de políticas, especialmente o contexto da influência, que segundo Mainardes (2006) é visto como:

[...] normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação,

particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes 2006, p. 51).

O que demandou a criação da escola será discutido nas seções seguintes, após aplicação das metodologias da construção de pesquisas que, nesse caso, optaremos por pesquisas exploratórias, tendo a sentença de Gil (2002) como aporte para tal, sabendo que o desenvolvimento desses tipos de pesquisa enquadram-se na proposta em questão por possibilitarem entender quais intuições os órgãos responsáveis desenvolveram para a criação da escola em foco, além de auxiliar no desenvolvimento da descrição dos acontecimentos e fenômenos resultantes após o início do funcionamento da escola.

Entendemos ser produtivo investigar sobre a formação do referido CIEJA, com um enfoque direcionado para as demandas que se pretendem perceber por meio do desenvolvimento desta pesquisa, e que justificam a criação da instituição, além de identificar o perfil do público atendido e o contexto político ao qual a criação da escola se integra. Nesse contexto, a pesquisa se revela importante, homologando as posições investigativas e adotando a abordagem do Ciclo de Políticas como fundamentação teórico-metodológica.

3.2 CIEJA e Lajes: História, Contexto e Transformações no Campo da Educação de Jovens e Adultos

Para compreendermos a origem do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) é importante conhecer o território onde a escola está localizada. Iniciamos descrevendo o município de Lajes, situado na região central do Rio Grande do Norte, que atualmente abriga uma população de 9.866 habitantes, conforme os dados mais recentes do censo demográfico²³.

Com seus 101 anos de emancipação, celebrados em 03 de dezembro de 2024, Lajes tem uma história rica, sendo um ponto de passagem para viajantes sertanejos, comerciantes e boiadeiros desde os primeiros dias de sua fundação, como destacado por Cascudo (1968, p. 203),

Era funcionalmente passagem para o sertão do oeste, ida e vinda, rumo ao Ceará Mirim e à cidade do Natal, algodão, carne seca, bodes, miunças, gado em pé tangido pelos vaqueiros,

²³ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/lajes/panorama>

aboiano nos tabuleiros do Açu e Angicos. As Lajes forçosamente, tornaram-se ponto de encontro, para descansar, milhar a burra baixeira, refrescar o comboio carregado.

A paisagem imaginada do sertão, como descrita por Cascudo, passou por significativas transformações. Atualmente, a marcante presença do sertão é delineada pela BR-304²⁴, substituindo a imagem anterior de vaqueiros e animais hoje escassos. O cenário contemporâneo é dominado por imponentes torres de aerogeradores, símbolos da produção de energia eólica, que, de maneira análoga aos dragões de Dom Quixote²⁵, cortam os ventos, impressionam e despertam perspectivas diversas, dependendo da percepção de quem as contempla.

Lajes é pioneira no empoderamento feminino ao eleger, em 1928, a primeira prefeita da América Latina, Luiza Alzira Teixeira Soriano, que desafiou as normas patriarcais da época e contribuiu para sensibilizar a consciência de gênero (Souza, 2021).

Cabe ressaltar que, na contemporaneidade, um dos aspectos mais marcantes do município de Lajes, é sua significativa produção de energia eólica. Lajes se destaca como um dos polos importantes na geração desse tipo de energia no estado, que lidera o *ranking* nacional em potência instalada. A região abriga diversos parques eólicos, aproveitando as condições geográficas e climáticas favoráveis, como os ventos constantes e de alta intensidade. Esses parques apesar de não atuarem veemente no que condiz as questões de proteção ambiental, fornecem ao município fontes de renda, o que vem sendo notado no contexto econômico local, gerando empregos e fortalecendo a infraestrutura da cidade.

No que tange à educação escolar em Lajes atualmente, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos iniciais, apontam um índice de 4,9 (quatro vírgula nove) enquanto a meta é de 5,3 (cinco vírgula três). Na zona urbana, sob administração municipal, existem duas escolas de ensino infantil, duas de ensino fundamental I, uma de ensino

²⁴ A BR-304 é uma rodovia diagonal, com 409 quilômetros de extensão, iniciando na capital potiguar e seguindo até a divisa com o estado do Ceará, conectando-se, à BR-116/CE. A rodovia é de extrema importância para o desenvolvimento econômico e turístico do Rio Grande do Norte, além de ser a principal ligação com cidades do interior, como por exemplo Mossoró.

<https://www.gov.br/dnit/pt-br/assuntos/noticias/dnit-entrega-mais-6-9-quilometros-da-duplicacao-da-br-304-rn-a-reta-tabajara>

²⁵ Trata-se de um personagem do escritor espanhol Miguel de Cervantes que está presente no livro: “O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha” (*El ingenioso Fidalgo Don Quijote de la Mancha*, em Espanhol), de 1605. Dom Quixote é o protagonista da obra que perde a razão devido a leitura de inúmeros romances que retrata heróis salvando donzelas e participando de feitos fantásticos. Em determinado momento da história, Dom Quixote encontra um campo com 30 moinhos de vento e em sua ilusão acredita serem gigantes e parte para o ataque

fundamental II e uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na zona rural, operam duas escolas abrangendo do ensino infantil ao fundamental I.

Há no município de Lajes duas escolas sob gestão do governo estadual: uma que atende o fundamental I ao II, e oferta a modalidade de EJA; outra, com oferta específica de Ensino Médio. Na esfera federal, destaca-se o Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ofertando o Ensino Médio Técnico, e o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece diversos cursos de universidades públicas nacionais. Quando o CIEJA foi implantado, as demais escolas já estavam em operação, sendo ele a mais recente dentre as escolas municipais em funcionamento.

A prática já explanada como início do nosso interesse pela proposta desta pesquisa, nos fez trilhar caminhos que antes mesmo de ser aluna do POSEDUC, nos levou a produzir outros trabalhos referentes à escola *lócus*, desenvolvidos na graduação em Pedagogia e na especialização em mídias na educação.

Na graduação em Pedagogia-UERN, concluída no ano de 2020, produzimos a monografia intitulada “A atuação do professor na educação de jovens e adultos no Centro Integrado de EJA Professora Juraci Soares de Melo – Lajes/RN”, que tratou de explorar o contexto do CIEJA como área de investigação. Naquele Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), abordamos nossas vivências, experiências, desejos, angústias, nuances, além de destacar sugestões de professoras sobre suas experiências com a escola, as quais desempenharam papéis importantes nessa instituição durante o ano de 2019. Trazemos na seção 3.2 o seguinte título: A criação de uma escola de EJA municipal, qual seu objetivo?

Como resultante dessa pergunta, recolhida por meio de um questionário semiestruturado²⁶, entendemos que, de início, a escola criada em 31 de dezembro de 2013, seria um projeto de intervenção que teria sido desenvolvido a fim de mitigar a distorção idade ano dos alunos então matriculados nas escolas de ensino fundamental da rede municipal nos 4º e 6º anos. Como resultado, após 5 anos de sua criação o município teve uma elevada nota no IDEB saindo do 62º para o 10º lugar no Estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, como os alunos da EJA não estavam mais inseridos nas escolas que faziam as provas, e como a

²⁶ O apêndice 1 refere-se ao questionário utilizado para a construção da seção 3.2: A criação de uma escola de EJA municipal, qual seu objetivo? Desenvolvido na produção acadêmica: “Atuação do professor na Educação de Jovens e Adultos no Centro Integrado de EJA Professora Juraci Soares de Melo – Lajes/RN”.

modalidade não é atendida para fazê-las, o índice está diretamente ligado a essa ausência dos educandos que estariam no CIEJA.

Durante o período pandêmico provocado pela COVID -19, cursamos a especialização em mídias na educação através do polo UAB-UERN, concluída em 2021 e como resultado final, elaboramos o artigo intitulado: "Abordagens Pedagógicas no Cenário da Pandemia de COVID-19: Uma Investigação com Educadores do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo no município de Lajes/RN".

A pesquisa tratou de compreender as práticas pedagógicas no contexto da pandemia, tendo como foco os educadores e, de maneira específica o CIEJA. O objetivo foi analisar esse processo em um nível local, destacando as realidades dos alunos e profissionais em um ambiente humanizador, visionário e pedagógico. Ao final a pesquisa revelou que o processo educativo ao qual as escolas foram compelidas a se adaptar durante a pandemia evidenciou as fragilidades da escola pública em termos de investimento tecnológico. Além disso, ressaltou a necessidade de capacitação dos profissionais nesse campo. A angústia dos educadores em adotar práticas inovadoras ficou evidente, uma vez que os meios tecnológicos, plataformas e métodos correlatos não faziam parte de sua rotina. Isso resultou na implementação de diversas abordagens para promover o ensino, considerando as limitações e possibilidades de cada contexto.

Apresentamos esta informação com o propósito de enriquecer substancialmente o conteúdo geral do texto, considerando que a criação da escola lócus já era uma temática previamente abordada por esta pesquisadora.

Dando sequência, na perspectiva de viabilizar acesso às vozes dos sujeitos envolvidos com a escola, *lócus* deste estudo, propomos como ferramenta metodológica o uso da entrevista semiestruturada para realizar a produção de dados. Este método foi selecionado devido ser possível organizar uma estrutura prévia de perguntas, que apesar de direcionar os questionamentos permite flexibilidade durante o processo de entrevista.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada integra a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, a qual se dedica à compreensão, exploração e obtenção de informações detalhadas e contextualizadas acerca de um tema específico, podendo promover interação direta entre entrevistador e entrevistado, possibilitando esclarecimentos, *feedbacks* imediatos e maior compreensão do contexto das respostas (Minayo, 2010).

Para realizar o processo de recolha de dados pretendíamos entrevistar 6 colaboradores, no entanto uma técnica da secretaria não nos deu retorno quanto ao questionário, assim nossa pesquisa contém a colaboração de 5 pessoas, dividindo-os entre uma técnica da secretaria municipal de educação atuante durante o processo de criação da escola observando os anos de 2010 a 2013 como recorte de tempo referente ao processo de criação; 2 professores que estiveram lecionando entre os anos de 2013 a 2015 e 2 alunos que estiveram matriculados e frequentes em 2014.

Os recortes de tempo são selecionados de acordo com os períodos de desenvolvimento do processo de criação da escola a qual teremos acesso. Nesse sentido, entrevistar a equipe gestora da SEMEC-Lajes/RN objetiva tratar das diversas questões relacionadas à criação da escola, buscando uma compreensão abrangente das demandas e necessidades subjacentes.

Indagamos se foram promovidos momentos formativos internos, que priorizassem estudar, discutir e compreender a política da educação de jovens e adultos (EJA) em relação à criação da escola. Além disso, é importante considerar o público alvo da escola, o que envolve a realização de estudos detalhados ou levantamentos para garantir que haja uma demanda real a ser atendida pela instituição.

Também foi crucial examinar as políticas que haviam sido elaboradas para garantir um ambiente educacional eficaz. Durante o processo de desenvolvimento e implementação da escola, buscou-se identificar e avaliar as principais tensões enfrentadas. Nesse sentido, as entrevistas concentraram-se em identificar as demandas que emergiram ao longo do processo de criação da escola, proporcionando uma análise abrangente das complexidades envolvidas na concepção e estabelecimento da instituição educacional.

Ao conduzir essas entrevistas, almejávamos obter *insights* valiosos que permitissem uma compreensão das circunstâncias que influenciaram a concepção da escola. Ao dar voz aos técnicos da secretaria municipal de educação, professores e alunos envolvidos nos diferentes estágios da criação e implementação da instituição, buscamos construir um panorama abrangente e contextualizado. Esperávamos que essas perspectivas individuais e experiências compartilhadas fornecessem uma base sólida para compreender as motivações subjacentes à criação da escola, contribuindo, assim, para o enriquecimento do entendimento sobre o processo educacional e seus impactos ao longo do tempo.

Neste sentido, entender como e porque foi criada a referida instituição vai além desta pesquisa, mas trata da continuidade de um estudo que já perpassou outros espaços. Agora, com

uma perspectiva, a abordagem no Ciclo de Políticas e a Teoria da atuação como aportes teóricos.

No último tópico desta seção, trataremos da Teoria da Atuação. Teoria que busca uma compreensão mais complexa e contextualizada sobre como as escolas lidam com as políticas, afastando-se da visão linear e vertical da implementação.

Assim, no contexto deste estudo, que investiga os processos políticos na constituição do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, a teoria da atuação é fundamental. A pesquisa se alinha a essa teoria ao abordar as demandas que justificaram a criação da escola, considerando os diversos atores envolvidos no cenário educacional. Isso implica reconhecer a política como um processo, sujeito a contestações e interpretações diversas, sendo encenada de maneiras originais e criativas nas instituições e salas de aula, ainda que limitada pelas possibilidades do discurso (Ball; Maguire; Braun, 2016).

3.3 Ciclo de Políticas

Neste tópico, destacamos a importância do Ciclo de Políticas (CP), conforme proposto por Ball e Bowe (1992), na análise das políticas públicas educacionais, com base na obra de Mainardes (2006), que nos possibilita entender as contribuições dessa abordagem teórica em pesquisas educacionais. Também faremos uso do trabalho de Ball, Maguire e Braun (2016) ao abordar a Teoria da Atuação, com o objetivo de compreender como diferentes atores, como gestores escolares, professores, alunos e demais partes interessadas, desempenham papéis e interagem na implementação de políticas educacionais.

A Teoria da Atuação ajuda a analisar as dinâmicas de poder, as práticas e as estratégias usadas pelos atores para interpretar, adaptar e negociar as políticas educacionais em seus contextos específicos. Ao aplicar essa teoria, podemos entender melhor as influências que moldam as práticas educacionais e como os atores moldam as políticas a partir de suas próprias perspectivas e interesses.

De acordo com Hojas (2019, p. 23), a "abordagem do ciclo de políticas" propõe uma análise que destaca a interconexão e circularidade das políticas educacionais, indo além de uma visão isolada ou unilateral. Ela enfatiza a articulação de discursos entre diferentes contextos e diversos agentes sociais ao longo de um ciclo contínuo. Essa abordagem sugere que a trajetória

de uma política educacional deve ser examinada considerando contextos inter-relacionados, permeados por relações de poder e disputas.

Segundo Mainardes (2006), a base inicial da "abordagem do ciclo de políticas" foi apresentada por Ball e Bowe (1992) no artigo "Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues". No referido texto, os autores discutem os desdobramentos da introdução do Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales a partir de 1988, fundamentando-se na concepção de um ciclo composto por três dimensões políticas: a política proposta, a política efetiva e a política em prática.

Conforme apontado por Hojas (2019, *apud* Lopes, 2004), os pesquisadores britânicos examinam os impactos das políticas curriculares em distintos grupos disciplinares e em diversas instituições escolares, chegando à conclusão de que esses efeitos não seguem um padrão homogêneo. Eles afirmam que as variadas histórias, concepções e estruturas organizacionais dos grupos disciplinares e das escolas têm o poder de atribuir significados distintos às políticas, resultando na fusão de diferentes discursos com as narrativas das políticas e gerando novos significados que não estavam necessariamente previstos inicialmente.

Segundo Mainardes (2006), mais tarde, no livro "Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology", Bowe, Ball e Gold (1992) introduzem uma nova versão da "abordagem do ciclo de políticas", delineando um ciclo contínuo constituído por três contextos intimamente entrelaçados: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da implementação.

Dentre os conceitos essenciais apresentados nessa obra, destaca-se a compreensão de que os documentos políticos "representam" a política, mas não são, em si, a política. Os pesquisadores britânicos enfatizam que os profissionais atuantes na esfera prática têm a responsabilidade de conferir significados aos documentos políticos, desempenhando, assim, um papel crucial na reinterpretação de uma política educacional (Hojas, 2019).

Em seguida, no livro "Education reform: a critical and post-structural approach" de autoria exclusiva de Ball (1994), é expandido o conceito do "ciclo de políticas" ao incluir dois novos contextos no arcabouço original: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Sobre os últimos, Mainardes (2006) descreve que,

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (Mainardes, 2006 p. 54).

Quando se refere ao contexto da estratégia política,

[...] Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Um ponto importante presente no texto de Hojas (2019) é a argumentação do pesquisador britânico sobre a necessidade de transcender os limites do Estado na análise das políticas educacionais. Ele enfatiza a importância de não se restringir apenas à ação estatal, mas sim valorizar outras dimensões do processo político. Na visão de Ball, as políticas educacionais devem ser compreendidas como processos de negociação complexos que ultrapassam as ações centralizadas do Estado.

O autor sustenta ainda que a forma como a política é compreendida interfere na maneira de pesquisar e de interpretar aquilo que é encontrado. Em sua concepção, as políticas estão em um constante processo de “vir a ser”, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores. Ademais, ao analisar determinada política educacional, é preciso considerar que os textos políticos são frequentemente contraditórios e estão sujeitos a diferentes interpretações. Em suas palavras: “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos.” (Hojas, 2019 p. 5 *apud* Ball, 1994, p.16, tradução livre, grifos do autor).

Nesse sentido, ao tratarmos da criação do CIEJA, ligamos esse feito ao CP quando o sistema de ensino municipal percebe a necessidade da criação da escola, possivelmente elenca demandas, cria sistema legislativo, projeto pedagógico, equipe escolar e percebe o público-alvo.

Nessa sequência percebemos a atuação dos contextos da produção de textos, da influência e da prática, presentes na formulação teórica da escola. Logo, entendemos que o processo político que patenteou a criação do CIEJA pode ser analisado, fundamentando-se nas definições dos Ciclos de Políticas.

3.3.1 Contextos de influência, de produção de textos e da prática.

Diante da proposta de pesquisa, enfatizamos a relevância de dedicar espaço à exploração dos contextos primários que compõem o Ciclo de Políticas (CP), considerando suas contribuições para o desenvolvimento da investigação.

No que diz respeito ao contexto de influência, Ball (2001) destaca que a análise de políticas requer uma compreensão que abranja tanto elementos gerais quanto locais, ressaltando a necessidade de construir essas relações considerando a percepção do papel desempenhado pelo Estado.

Nesse sentido, refletimos sobre a natureza da escola proposta pelo município, investigando o porquê e como se deu o processo de criação do CIEJA em Lajes/RN. A exploração desse contexto permitirá a reflexão sobre as premissas que justificaram o interesse da administração municipal em estabelecer a escola como um centro de referência, proporcionando uma compreensão mais profunda da influência das políticas educacionais nas relações macro e micro que constituem os discursos.

Sequenciando os contextos primários, de acordo com Mainardes (2006), nos deparamos com o ambiente de produção de textos, enquanto o espaço no qual os documentos políticos são gerados. Comumente, esses documentos estão alinhados com a linguagem do interesse público e podem adotar diversas formas. O autor define que,

Os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (Mainardes, 2006, p. 52).

Com base nas pesquisas de Bowe, Ball e Gold (1992), o autor destaca o estágio de produção de texto como um processo delicado. Nessa fase, são registrados os fundamentos e ideias de uma política, os quais nem sempre são interpretados e compreendidos de maneira eficaz por aqueles que os recebem e os implementam.

Com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre a produção do texto relacionado à criação do CIEJA, pretendemos delinear as fases do processo de elaboração de documentos oficiais que foram criados para tal. Dessa maneira identificar os envolvidos e suas perspectivas durante o processo, examinando as abordagens adotadas pela equipe da Secretaria de Educação na formulação da política educacional, tendo como aporte as devolutivas dos questionários utilizados nas entrevistas semiestruturadas apresentados nos apêndices desta produção.

Para concluir, abordaremos o contexto da prática quando operado sob a perspectiva de “enactment”, proporcionando novas oportunidades de compreensão ao ciclo de políticas conforme apresentado por Ball e seus colaboradores, pois “Isso possibilita libertar o contexto da prática da simples execução da política em ação” (Santos, 2016 p. 272).

O contexto da prática refere-se ao ambiente real em que as políticas são postas em prática nas instituições educacionais. Ball (2001) destaca a importância de examinar como as políticas são interpretadas, adaptadas e praticadas no contexto cotidiano das escolas, longe do que foi originalmente proposto nos documentos oficiais.

Nesse sentido, o contexto da prática abrange a dinâmica interna das instituições, as percepções dos atores envolvidos, as interações entre diferentes partes interessadas e as diversas influências que moldam a implementação das políticas. A abordagem de Ball (2001) destaca a complexidade desse processo, reconhecendo que a prática real muitas vezes difere das intenções delineadas nas políticas, sendo crucial considerar essa dinâmica para uma compreensão abrangente do impacto e eficácia das políticas educacionais.

No próximo segmento, examinaremos a teoria de atuação como uma perspectiva crítica elaborada por Stephen Ball, Maguire e Braun (2016), que desafia a concepção convencional de “implementação” das políticas educacionais e sua relação com nosso tema de estudo.

3.4 Teoria da Atuação

A “teoria de atuação” proposta por Ball, Maguire e Braun (2012), conforme apresentada em “How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools” (2012), traduzida para o português e publicada em 2016 com o título “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, representa uma abordagem crítica em relação à noção tradicional de “implementação” de políticas educacionais (Mainardes, 2006).

Essa obra propõe uma perspectiva mais complexa e contextualizada sobre como as escolas lidam com as políticas educacionais. Em vez de verem a implementação como um processo linear e vertical, os autores defendem a ideia de “policy enactment” (atuação ou encenação política). Essa abordagem busca compreender como as escolas, com suas demandas diversas e frequentemente contraditórias, interpretam e traduzem as políticas no contexto do cotidiano escolar (Hojas, 2019).

Os estudiosos argumentam que, ao analisar as políticas educacionais, é importante considerar as especificidades de cada escola, levando em conta como diferentes atores, incluindo professores, outros profissionais e estudantes, interpretam e respondem a essas políticas. Eles contestam a visão tradicional que exclui esses atores do processo político ou os veem apenas como implementadores passivos das políticas, destacando a importância quanto à participação ativa desses grupos no cenário educacional.

Nesse sentido, a teoria da atuação busca uma compreensão mais rica e contextualizada do papel das escolas na implementação de políticas educacionais, programando as interpretações e respostas variadas dos diferentes atores envolvidos no contexto escolar,

Assim, nós queremos fazer com que a política seja compreendida dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso (Hojas 2019, *apud* Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 2-3, tradução livre).

Com isso, entendemos que o estudo proposto se articula com a teoria da atuação tendo em vista que pretendemos investigar processos políticos na constituição do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, tendo por base as demandas que justifiquem sua criação.

No próximo segmento, abordaremos a análise relacionada à pesquisa empírica, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre a abordagem teórica deste estudo e o nosso objeto de pesquisa.

4 NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS, DIALOGANDO COM AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS

Segundo Gil (2008, p.22) “[...] pode-se classificar as ciências, num primeiro momento, em duas grandes categorias: formais e empíricas. As primeiras tratam de entidades ideais e de suas relações [...]. As segundas tratam de fatos e de processos. Nesta seção, concentramos atenção nos dados obtidos por meio da análise documental.

Assim, fazendo valer abordagem teórico metodológica de Ball, Maguire e Braun (2016) a qual fazemos a analogia com a política da modalidade EJA, como essa política se desenvolveu no contexto local destacando a teoria da atuação frente à escola *locus* e sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva delimitamos nossa proposta empírica, visando entender como as políticas foram constituídas durante a criação da escola.

Assim, alinhando-nos às perspectivas de Ball, Maguire e Braun (2016), apresentamos suas definições sobre o que é contexto e como o abordam em seus estudos. A partir disso, situamos essas definições nesta pesquisa, realizando uma triangulação entre os resultados da pesquisa documental e as abordagens do Ciclo de Política (CP) e, posteriormente, da Teoria da Atuação.

Ball, Maguire e Braun (2016), abordam o conceito de "contexto" em seus estudos sobre políticas educacionais, destacando como essas políticas são interpretadas, implementadas e moldadas pelas diferentes realidades locais, levando em consideração as características específicas dos contextos escolar, político e social.

Para os autores, “o contexto é um elemento dinâmico e multifacetado”, que não pode ser compreendido de forma isolada. Eles afirmam que, ao serem aplicadas, as políticas educacionais são sempre modificadas e reinterpretadas de acordo com as condições particulares de cada escola, comunidade e país, o que implica que os contextos locais desempenham um papel fundamental na concretização e no desenvolvimento das políticas.

Em relação à forma como situam o contexto, Ball, Maguire e Braun (2016) discutem diferentes dimensões que influenciam a implementação das políticas educacionais. Primeiramente, o contexto político e social é considerado um fator crucial, pois mudanças nas políticas governamentais, reformas educacionais e pressões econômicas moldam a maneira como as políticas são formuladas e implementadas. O contexto político, incluindo as decisões do governo e suas abordagens pedagógicas, impacta diretamente as escolas e suas práticas.

Além disso, os autores destacam a relevância do contexto escolar, enfatizando que as características específicas de cada instituição — como a cultura escolar, a história da comunidade, os recursos disponíveis, o perfil dos alunos e a gestão escolar — determinam a forma como as políticas educacionais são adaptadas. Ou seja, o mesmo conjunto de diretrizes pode ter impactos diferentes dependendo de como cada escola organiza suas rotinas e enfrenta seus desafios.

No que diz respeito ao contexto de implementação, os autores apontam que as decisões dos profissionais da educação, como diretores e professores, são influenciadas por seus próprios contextos, experiências e percepções. O processo de implementação envolve uma interação complexa entre a política formal (os documentos e prescrições) e a prática cotidiana nas escolas.

Além disso, Ball, Maguire e Braun (2016) discutem o contexto discursivo e cultural, apontando como os discursos e representações sociais sobre educação influenciam a maneira como as políticas são compreendidas e recebidas. As narrativas sobre o que é considerado "bom" ou "ruim" em educação, bem como os valores culturais predominantes, têm grande impacto na reação das escolas às políticas implementadas.

Por fim, os autores abordam o contexto de adaptação e resistência, observando que muitas vezes as escolas e os profissionais da educação não aceitam as políticas passivamente. Em vez disso, existe um processo contínuo de adaptação e, em alguns casos, de resistência às mudanças propostas. O contexto de resistência pode ser influenciado por fatores como a falta de recursos, a desconfiança nas políticas ou a resistência cultural às reformas.

Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam a importância de contextualizar as práticas e políticas educacionais, argumentando que elas não devem ser vistas apenas como prescrições formais, mas como práticas que são transformadas à medida que são interpretadas dentro de contextos específicos. Ao analisar uma política educacional, é necessário considerar não apenas seu conteúdo formal, mas também as circunstâncias sociais, políticas e culturais que a envolvem, bem como o modo como os profissionais da educação a recebem.

Assim, os autores destacam a interação entre diferentes contextos. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a análise da prática educacional deve considerar as dimensões contextuais da atuação da política, que influenciam a escola e a experiência educacional. Esses contextos podem ser classificados em quatro categorias principais: contextos situados, contextos profissionais, contextos materiais e contextos internos, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7: Dimensões contextuais da atuação da política

- **contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores “gestão da política” nas escolas);
- **contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **contextos externos** (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted³, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades)

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p.50)

Os *contextos situados* referem-se à organização de localidades, histórias escolares e matrículas efetivadas. Os *contextos profissionais* referem-se às práticas e dinâmicas dos educadores, suas experiências, formações e interações no cotidiano escolar, valores e gestão da política na escola. Já os *contextos materiais* envolvem as condições físicas e recursos disponíveis para o ensino, como infraestrutura da escola, tecnologias e materiais pedagógicos. Os *contextos externos* se referem às influências sociais, políticas e econômicas que moldam a educação, como as políticas educacionais, as expectativas da comunidade e as condições socioeconômicas da região, requisitos legais e responsabilidades.

A integração desses diferentes contextos é fundamental para compreender como a escola opera e como os sujeitos dentro dela constroem suas práticas e identidades, refletindo uma abordagem complexa e situada da educação. O contexto, portanto, é central para entender como as políticas educacionais são moldadas, modificadas e implementadas nas escolas.

Quando tratam da *Teoria da atuação*, os autores consideram um conceito fundamental na análise das práticas educacionais e da implementação de políticas educacionais. Para Ball, Maguire e Braun (2016) a atuação no campo da educação não é simplesmente uma aplicação mecânica das normas ou diretrizes políticas, uma vez 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, eles argumentam que as políticas educacionais são vividas e reinterpretadas pelas escolas, professores, gestores e outros atores, que, por meio de suas ações e decisões, adaptam e moldam as políticas conforme as realidades e contextos locais.

Segundo a teoria, as políticas educacionais não se limitam ao nível das normas formais definidas pelo Estado, mas são constantemente negociadas e transformadas no cotidiano das

escolas. Os profissionais da educação não são apenas agentes passivos que seguem as diretrizes estabelecidas, mas atuam de maneira ativa, interpretando e ajustando essas políticas conforme as condições específicas de suas escolas, as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis. Esse processo envolve interpretação, adaptação e resistência aos elementos impostos pela política pública, levando a um distanciamento entre o que é formalmente prescrito e o que realmente se realiza na prática.

Compreendemos que, no contexto da educação de jovens e adultos (EJA), a *Teoria da Atuação* pode ser particularmente esclarecedora. A EJA atende a uma população que muitas vezes enfrenta dificuldades sociais, econômicas e culturais específicas, como a conciliação de estudos com trabalho e responsabilidades familiares. Nesse sentido, a implementação das políticas da EJA não se dá de forma rígida, mas é constantemente adaptada pelos educadores para atender às necessidades desses alunos. Por exemplo, professores e gestores podem ajustar as metodologias pedagógicas para torná-las mais flexíveis e pertinentes à experiência de vida dos estudantes da EJA, que possuem trajetórias e expectativas diferentes das crianças e adolescentes no ensino regular.

Além disso, as resistências à implementação de políticas formais também são um ponto importante. Os profissionais da EJA, muitas vezes, adaptam ou até questionam as diretrizes governamentais quando estas não condizem com as realidades locais ou não atendem adequadamente às especificidades dessa modalidade de ensino. Por exemplo, a falta de recursos materiais, infraestrutura inadequada ou a ausência de apoio psicológico específico para essa população podem fazer com que as políticas educativas sejam ajustadas ou implementadas de maneira diferente do que o governo originalmente previu.

Dessa forma, a *Teoria da Atuação* ajuda a compreender como as políticas educacionais não são apenas transmitidas de cima para baixo, mas vivenciadas e reinterpretadas no cotidiano escolar, especialmente na EJA, onde as condições de ensino são mais complexas e as necessidades dos alunos são muito distintas. Ela evidencia que a atuação dos profissionais da educação é sempre uma prática de negociação, onde o contexto local, as condições materiais e as experiências prévias dos envolvidos desempenham um papel crucial na construção e transformação das políticas educacionais em ações concretas dentro da escola.

Assim, no próximo tópico, abordaremos a "triangulação" a partir das realidades coletadas por meio das entrevistas com os sujeitos políticos da escola. Com base na teoria existente, buscaremos evidenciar as relações entre as respostas obtidas e os conceitos que

emergem tanto do *Ciclo de Políticas* quanto da *Teoria da Atuação*, destacando como essas respostas se conectam e se refletem nos fundamentos teóricos discutidos.

A triangulação na pesquisa qualitativa, com base em teorias já consolidadas, é uma abordagem metodológica que visa aumentar a validade e profundidade dos resultados. Consiste em combinar diferentes teorias para interpretar os dados, permitindo uma análise mais abrangente. Pode-se aplicar teorias como as de Ball sobre ciclos de políticas ao lado de perspectivas pós-estruturalistas, por exemplo, para entender melhor um fenômeno. Além disso, essa triangulação pode incluir a combinação de diferentes métodos de coleta e análise de dados, como entrevistas, observações e análise documental, para obter uma visão mais completa. Envolver vários pesquisadores também pode ser uma estratégia eficaz, aplicando diferentes perspectivas teóricas para validar os resultados e minimizar vieses. A triangulação na pesquisa qualitativa ajuda a capturar múltiplos aspectos do fenômeno estudado, oferecendo interpretações mais equilibradas e aprofundadas (Mainardes; Alves & Raposo, 2006).

4.1 Busca Por Espaço Físico e Representativo: Elucidações aos Contextos Situados e de Materiais

Antes de prosseguir, e ainda a tempo, apresentamos um breve histórico da escola, com o objetivo de compreender os contextos situados que estruturam a organização educacional da instituição.

Em 31 de dezembro de 2013, foi oficialmente criada o CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, que, inicialmente, não possuía sede própria e funcionava nas dependências da Escola Estadual Olímpio Procópio de Moura. Durante os primeiros dois anos de sua existência, de 2014 a 2015 a instituição compartilhou o espaço com a SEEC/RN, dividindo as instalações com a escola estadual.

Com a extinção da Escola Estadual Olímpio Procópio de Moura em 2016, o CIEJA mudou-se para o prédio do Serviço de Fortalecimento e Convivência de Vínculos (SFCV), passando a compartilhar a estrutura com as turmas de adolescentes do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). A escola permaneceu nesse local até o final de 2016.

Entre 2017 e 2023, o CIEJA passou a funcionar nas instalações pertencentes à Paróquia de Lajes, até que, em 2024, finalmente conquistou sua sede própria, um projeto financiado pela Engie Brasil²⁷, em contrapartida à exploração de áreas voltadas à produção de energia eólica.

No entanto, a busca por um espaço físico foi apenas uma parte do processo. A escola sempre teve como objetivo a construção de um espaço de significado e representatividade de lugar educativo, de autonomia. Desde sua criação, o CIEJA procurou romper com a visão estigmatizada de ser o “lado obscuro” da educação, trabalhando para transformar essa percepção em uma visão de oportunidade e valorização da vida. Mais do que um simples espaço educativo formal, a escola sempre se empenhou em ser um ambiente de formação onde cada aluno tivesse acesso a novas possibilidades de crescimento e transformação.

Destacamos que essa descrição foi elaborada com base nas vivências desta pesquisadora. Nesse contexto, o recorte de memória, na historiografia, refere-se ao processo de seleção e definição de um período ou um conjunto específico de eventos, personagens ou temas históricos que serão estudados e interpretados. Em termos historiográficos, um "recorte" significa escolher um aspecto particular da história para investigar, seja um determinado período de tempo, uma localização geográfica específica, um evento marcante ou um grupo social. Esse processo é fundamental para definir um objeto de estudo específico e entender como determinados eventos ou períodos foram estruturados, interpretados e memorizados ao longo do tempo. Ele permite uma análise crítica dos significados atribuídos aos eventos históricos e como essas memórias são construídas e transmitidas, ajudando a compreender não apenas o que aconteceu, mas também como essas experiências foram reinterpretadas e ressignificadas ao longo do tempo (Bosi, 1994).

Observamos na própria organização física da escola uma certa dificuldade de espaço, considerando o longo percurso até conseguir um ambiente físico próprio, o qual, além de tudo, não foi construído com recursos do município de Lajes/RN, mas sim como resultado de uma contrapartida de impostos.

A contrapartida entre empresas de energia eólica e municípios ocorre como um acordo destinado a compensar os impactos ambientais e sociais causados pela instalação de parques

²⁷ Empresa líder em energia renovável do país, atua em geração, comercialização e transmissão de energia elétrica, transporte de gás e soluções energéticas. Com capacidade instalada própria de cerca de 10 GW em 82 usinas, o que representa cerca de 6% da capacidade nacional, a empresa possui 100% de sua capacidade instalada proveniente de fontes renováveis e com baixas emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE), como usinas hidrelétricas, eólicas, solares e a biomassa. Disponível em: [Sobre a ENGIE Brasil](#) cesso em: 10/11/2024

eólicos. Esse processo envolve negociações para equilibrar os benefícios econômicos e sociais para as comunidades locais com os desafios ambientais e as mudanças na paisagem. No caso específico, a Empresa Engie Brasil exemplifica essa contrapartida ao construir uma sede para o CIEJA, adaptada, mobiliada e pronta para uso. Além disso, no mesmo prédio, funciona o Centro Multiuso, um espaço anexado que atende alunos e alunas de toda a rede municipal que necessitam de atendimento especializado em relação a neurodivergências e deficiências.

Com essa aquisição, o desafio da ausência de espaço físico está superado, no entanto, assim como existiam dificuldades relacionadas à estruturação física do CIEJA, também se observam desafios no desenvolvimento da modalidade EJA, de maneira geral.

Quem se dedica a essa área, seja como estudante ou como educador, sabe que atuar na EJA não é uma tarefa simples. Estar à frente de uma escola de EJA oferece a oportunidade de analisar diferentes perspectivas, identificar falhas, aprender a evitar julgamentos e, principalmente, a buscar alternativas para reduzir barreiras.

O público atendido pela EJA não busca apenas recuperar o tempo perdido; busca reencontrar seu lugar no tempo e no espaço em que vive. O professor da EJA, por sua vez, encontra nesse contexto dimensões da vida educacional que vão além das questões cognitivas, revelando carências ainda mais profundas: a necessidade de reconhecimento enquanto sujeito, de pertencimento e de ser protagonista de sua própria história e do coletivo. Como afirma Paulo Freire (1996)

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutáveis ou desprezível (Freire, 1996, p. 77).

Nesse sentido, se percebe a fragilidade que o educador de EJA encontra em sua vivência. Como é específico atuar nessa modalidade, como ainda há discrepâncias entre teoria e prática e como o profissional deve ser sensível, humanizado para atuar, tomando o devido cuidado de não se distanciar das obrigаторiedades da docência. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, grifos dos autores) o contexto material

refere-se aos aspectos "físicos" de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Edifícios, a sua disposição,

qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas (Ball, Maguire e Braun (2016, p. 60)

A análise da trajetória do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo ilustra claramente como as condições materiais e o contexto físico de uma instituição educacional influenciam diretamente na implementação de políticas educacionais e no funcionamento da escola. Ao longo de sua existência, o CIEJA enfrentou desafios significativos relacionados ao espaço físico, o que se conecta de forma direta com as reflexões de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre o contexto material das escolas.

A ausência de um espaço físico adequado representa um desafio material que limita tanto a organização curricular quanto as práticas pedagógicas. No caso do CIEJA, a falta de uma sede própria até 2024 ilustra claramente essa dificuldade. Desde sua criação, a escola precisou adaptar-se a espaços compartilhados, inicialmente junto à Escola Estadual Olímpio Procópio de Moura, posteriormente com serviços da Secretaria de Assistência Social e, por fim, com a paróquia local. Essas condições impactaram significativamente a organização e a qualidade dos processos pedagógicos nos anos iniciais de funcionamento.

A fragilidade estrutural do CIEJA reflete o que Ball, Maguire e Braun (2016 p. 60) chamam de "peças" de uma escola que "podem funcionar, parecer e ser equipadas de formas muito diferentes", dependendo dos recursos disponíveis. A escola, embora tenha sido oficialmente criada em 2013, só obteve sua sede própria em 2024, após um longo processo de adaptação e desafios estruturais. A questão do espaço físico, portanto, é um aspecto material essencial para o funcionamento da escola, mas que também envolve questões políticas e sociais, como a busca por recursos e a negociação com parceiros externos, como a Engie Brasil²⁸, que financiou a construção da sede.

Em suma, consideramos que a análise do CIEJA à luz da teoria da atuação, desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) nos possibilita compreender como o contexto material, incluindo a infraestrutura física, os recursos e as condições de trabalho, impacta diretamente na implementação das políticas educacionais. O CIEJA (assim como a grande maioria das escolas públicas brasileiras), enfrentou dificuldades em sua organização física e estrutural por anos,

²⁸ A Engie Brasil é uma das maiores empresas privadas de energia do país e faz parte do Grupo ENGIE, líder global em energia e serviços. A empresa atua em diversas frentes, incluindo geração, comercialização e transmissão de energia elétrica, além de soluções integradas para eficiência energética e sustentabilidade.

demonstrou como as condições materiais podem influenciar as práticas pedagógicas e os processos de inclusão, transformação e valorização da vida dos alunos.

Nessa perspectiva, inferimos que o espaço físico não é apenas uma questão de infraestrutura, mas de possibilidades e limitações que se estendem para a construção de um projeto educacional que visa romper com estigmas e criar ambientes de oportunidades e crescimento.

Enquanto participante desse processo, esta pesquisadora compartilha aspectos dessa vivência, destacando as fragilidades enfrentadas por aqueles que estavam à frente da escola, especialmente durante o período de sua criação. Mesmo sem percebermos, estávamos contribuindo para a construção de uma história, dando sentido ao processo educativo de alunos e alunas que já não se viam representados nos espaços regulares de ensino. Naquele contexto, passamos a perceber que uma das principais dificuldades residia na disparidade de idades dos estudantes e nos anos escolares a serem cursados por eles, o que dificultava a adequação das práticas pedagógicas às realidades então vivenciadas

Há quem argumente, inclusive esta pesquisadora, que a criação da escola pode ser interpretada como um ato excludente — uma percepção que compartilhei inicialmente ao tomar conhecimento do fato. No entanto, à medida que me envolvi com a escola e seus processos, compreendi que, apesar das contradições inerentes à ação, sua implementação foi necessária. Talvez a intenção de quem a idealizou não tenha sido exclusivamente focada nos alunos e alunas, mas sim nas questões de equivalência e nos índices quantitativos que precisavam ser atendidos.

Talvez a criação da escola tenha ocorrido com a intenção de separar os alunos em desvantagem das salas de aula que já estavam distantes de suas necessidades, mas ainda não sei ao certo. Constatamos (com base em nossa experiência como professora e gestora no CIEJA), o quanto a escola é fundamental, não apenas nos aspectos educacionais formais, mas também como um espaço de crescimento para todos os indivíduos que buscam protagonizar suas próprias histórias. E não me refiro apenas aos alunos, mas a todos que participaram da construção do CIEJA. Acredito que muitos, ao se engajarem nesse processo, foram levados a reconsiderar suas práticas de maneira transformadora.

Constato essa percepção por meio do depoimento de um dos colaboradores, ex-aluno da instituição, que ao responder ao questionário desta pesquisa, destacou a importância do CIEJA em sua trajetória. Quando questionado sobre o significado da escola em sua vivência,

afirmou: "Ensinou que mesmo em meio às dificuldades podemos vencer na vida"(Colaborador E). Essa declaração evidencia a relevância de um currículo que vá além dos conteúdos programáticos tradicionais, abrangendo também o desenvolvimento de competências socioemocionais, valores éticos e a formação integral dos indivíduos, preparando-os para enfrentar desafios e buscar realização pessoal e profissional.

Adicionalmente, para contextualizar as afirmações, trago a declaração de um ex-professor sobre as tensões vivenciadas durante sua permanência na escola. Quando perguntada se havia observado ou experienciado tensões, ele respondeu: "Sim, pois nosso alunado sofreu discriminações de algumas pessoas que não compreendiam a necessidade da implementação do CIEJA. Com o passar do tempo, no entanto, essas mesmas pessoas começaram a ver o CIEJA com um novo olhar" (Colaborador D). Essa mudança na percepção destaca como a escola, apesar dos desafios iniciais, conseguiu ganhar aceitação e apoio ao longo do tempo.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de contexto situado, abordado por Ball, Maguire e Braun (2016) que definem "fatores situados como aqueles aspectos do contexto que estão historicamente e localmente conectados à escola, como a criação da instituição, sua história e suas matrículas. A localização e as matrículas, por sua vez, estão naturalmente inter-relacionadas" (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 38).

Com base nesse princípio, realizamos um levantamento sobre o número de matrículas efetuadas na recém-criada escola para cursar o ano de 2014, destacando informações como: a escola em que estudaram anteriormente e o ano em que iriam cursar no CIEJA.

Quadro 8: Registro informativo sobre matrículas realizadas no CIEJA, no ano de 2014

Quantidade de matrículas	Ano/nível	Escola anterior
31	IV Nível (8º e 9º)	18 – Esc. Estadual Olímpio Procópio de Moura – Lajes/RN 09 – Escola Municipal Dr. Eloy de Souza – Lajes/RN 01 – Escola Municipal Monsenhor Vicente – Lajes/RN 02 - Escola Municipal Profa Mareci Gomes Dos Santos-Natal /RN 01 – Escola Municipal João Bandeira – Pedra Preta /RN
34	III Nível (6º e 7º)	09 Escola Municipal Dr. Eloy de Souza – Lajes/RN 07 Escola Municipal Monsenhor Vicente – Lajes/RN 12 Escola Estadual Olímpio Procópio de Moura – Lajes/RN

		01 Escola Municipal João Bandeira – Pedra Preta /RN 01 Escola Municipal Jose Araujo - Riachuelo/RN 01 Colégio Mul Rita Juventina de Souza - Ruy Barboza/RN 01 Escola Est. Francisco De Oliveira Cabral - Lajes/RN 01 Escola Municipal Pref Mario Lira - Natal /RN 01 Escola Municipal Vereador Jose Sotero - Natal /RN
13	II Nível (4º e 5º)	03 Escola Est. Francisco De Oliveira Cabral - Lajes/RN 03 Escola Estadual Olímpio Procópio de Moura – Lajes/RN 04 Escola Municipal Monsenhor Vicente – Lajes/RN 03 Escola Municipal Dr. Eloy de Souza – Lajes/RN

Fonte: Dossiê 2014 de registro de matrículas do CIEJA Professora Juraci Soares

Esse levantamento destaca a diversidade de escolas de origem e a distribuição dos alunos por diferentes níveis de ensino. Além disso, reflete as relações interligadas entre a localização das escolas e as matrículas, conforme proposto pelo conceito de contexto situado. As escolas situadas em Lajes/RN, que representam uma parte significativa das matrículas em todos os níveis de ensino, desempenham um papel central na formação desse contexto, enquanto as matrículas de alunos oriundos de outros municípios apontam para uma interação mais ampla com a rede educacional regional. Assim, o estudo da distribuição de matrículas e das escolas de origem contribui para a compreensão da dinâmica educacional e das influências históricas e locais no funcionamento da escola.

A seguir, realizaremos uma análise da "história" da construção da escola, a partir de nossa abordagem metodológica, com o intuito de, à semelhança de Ball, Maguire e Braun (2016), refletirmos sobre a escola, seus sujeitos, seu processo de formação e os contextos que a envolvem. Nossa proposta é abordar essa trajetória sem presunções, mas com o objetivo de compreender e aprender com as experiências que moldaram a instituição e a realidade de seus alunos. Ao investigar o contexto material da escola, buscamos entender as relações entre seu espaço físico, sua organização e os fatores históricos e sociais que contribuíram para sua constituição, reconhecendo a importância de cada elemento para o desenvolvimento do ambiente escolar.

Agora abordaremos os contextos externos, a fim de considerarmos aspectos como as pressões e expectativas geradas por políticas locais e nacionais mais amplas, posições nas tabelas de desempenho, requisitos legais e responsabilidades, além do nível e da qualidade do

apoio das autoridades locais e das relações com outras escolas (Ball, Maguire e Braun, 2016 p.69)

4.2 CIEJA e o Contexto Externo: Desafios e Impactos na Educação de junho Jovens e Adultos

Neste espaço, (nesse momento, usarei a primeira pessoa do singular enfatizando as minhas vivências) compartilho minha experiência como professora e gestora por 5 anos da escola lócus, reconhecendo neste tópico um lugar de fala, considerando as particularidades e desafios enfrentados. É importante destacar que o CIEJA foi inicialmente concebido como um projeto de intervenção, com o objetivo de lidar com a defasagem entre a idade e o ano escolar dos alunos matriculados na rede municipal de ensino. A proposta era nivelar esses estudantes para, assim, retirar da escola regular aqueles que já não se encaixavam no modelo tradicional de ensino.

Esse processo foi realizado, mas, à medida que a escola começou a funcionar, percebeu-se que havia uma demanda maior do que o simples nivelamento: havia uma necessidade urgente de inclusão. No entanto, como proceder diante dessa realidade, se a recém-criada escola ainda não contava com uma regulamentação curricular oficial?

Foram muitos os desafios enfrentados, desde compreender o que realmente significava a educação de jovens e adultos, até perceber que o público atendido não se limitava mais ao conceito tradicional de "jovens e adultos", mas incluía, cada vez mais, jovens em faixas etárias cada vez menores, que se viam inseridos nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, trazemos a dimensão contextual definida por Ball, Maguire e Braun (2016) como “contexto externo” para se referir a fatores e influências que estão fora da escola, mas que afetam diretamente as práticas educacionais. Esse contexto inclui uma série de pressões e expectativas impostas por sistemas políticos, econômicos e sociais mais amplos, como as políticas governamentais, as diretrizes de órgãos reguladores (como o Ofsted, no caso do Reino Unido), os requisitos legais, as classificações de desempenho e as responsabilidades de prestação de contas, além do apoio (ou a falta dele) de autoridades locais e as relações com outras instituições educacionais.

Oferecer educação a jovens e adultos não se resume apenas a reduzir os índices quantitativos a nível nacional, mas envolve desenvolver, de forma qualitativa, a emancipação intelectual, cidadã, democrática e protagonista dos educandos, conforme o nível de ensino.

É importante salientar que o município de Lajes/RN implementa um sistema de ensino próprio²⁹, que abrange um conjunto de políticas, estruturas, processos e recursos educacionais organizados, geridos e implementados localmente. Esse sistema é projetado para atender às necessidades específicas da comunidade educativa do município e pode envolver desde a criação de currículos adaptados até a definição de normas de avaliação, alocação de recursos e planejamento estratégico.

Nesse contexto, a escola iniciou um processo de reestruturação curricular, buscando atender às especificidades dos seus alunos. Contudo, a nova instituição ainda enfrentava diversas dificuldades, como a falta de recursos próprios, a inexistência de um prédio próprio e a ausência de funcionários com dedicação exclusiva. Além disso, as turmas eram compartilhadas com a escola estadual que cedera o prédio. Para agravar a situação, a escola também lidava com a presença de jovens em conflito com a lei.

O estigma em torno da escola era extremamente negativo, o que gerava uma certa rejeição quando os alunos eram encaminhados para lá.

Foram anos de investimento contínuo, especialmente por parte da gestão escolar e dos funcionários, para “provar” que o CIEJA era, de fato, uma escola como qualquer outra, com seus próprios desafios e imperfeições. Esse esforço envolveu não apenas a superação de dificuldades estruturais e financeiras, mas também a luta para desconstruir o estigma que envolvia a escola. A equipe escolar trabalhou arduamente para mostrar que, apesar das adversidades, a instituição oferecia um ambiente de aprendizado válido, capaz de promover a educação de qualidade para jovens e adultos, respeitando suas especificidades e oferecendo oportunidades de crescimento e transformação.

²⁹ Tendo em vista a estrutura político-administrativa posta pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, que discute, dentre outras normativas a descentralização do Estado e, neste processo, a autonomia do município para organizar uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal, um órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação e um órgão normativo e fiscalizador – o Conselho Municipal de Educação, formalizando, assim, o Sistema Municipal de Ensino, o qual deverá ser criado através de leis e normas próprias do sistema, consagrando a autonomia municipal na área da educação. Disponível em: seer.ufrgs.br/Poled/article/download/56225/34830

Para o CIEJA, a busca por melhorar seus índices de aprovação e reduzir taxas de evasão se torna um desafio, considerando as especificidades de seu público, que muitas vezes enfrenta dificuldades além da sala de aula, como questões familiares, sociais e de saúde. Essa pressão para melhorar o desempenho muitas vezes entra em conflito com a realidade do aluno, que pode estar lidando com múltiplas barreiras que dificultam o aprendizado.

No entanto, destacamos o apoio das autoridades locais e a relação com outras escolas e instituições comunitárias que também foram essenciais para a efetivação da criação e permanência da escola. Observamos neste contexto, aspectos importantes do contexto externo que influenciaram/influenciam o CIEJA.

Ao longo desses anos, o CIEJA se consolidou como um espaço de formação e reestruturação, buscando adaptar seu currículo e suas práticas pedagógicas às necessidades dos educandos. No entanto, os desafios eram constantes: além das limitações físicas e de recursos, havia a necessidade de enfrentar preconceitos sociais e o estigma de ser uma "escola para aqueles que falharam". A gestão e os funcionários, por meio de empenho e dedicação, foram construindo uma nova identidade para a escola, que passou a ser reconhecida como um local de aprendizado legítimo, onde os alunos podiam não apenas recuperar o tempo perdido, mas também se reerguer e se fortalecer como cidadãos ativos e protagonistas de suas próprias histórias.

Entendemos que o CIEJA não existe em um vácuo, mas é fortemente influenciado por uma série de fatores externos que moldam suas práticas, seus desafios e suas conquistas. A interação entre as demandas do contexto externo e as especificidades da educação de jovens e adultos exige que a escola esteja sempre em constante adaptação, buscando formas criativas e eficazes de responder às necessidades de seus alunos, ao mesmo tempo em que enfrenta as pressões impostas por um sistema educacional mais amplo.

Assim, o contexto externo envolve todas as influências que não são originadas pela escola, mas que condicionam a atuação dos professores, gestores e demais profissionais da educação, moldando a organização, as práticas pedagógicas e as decisões dentro do ambiente escolar. Essas forças externas podem ser de natureza política, econômica, social e cultural, e frequentemente têm um impacto significativo sobre como a educação é vivida e administrada no nível local.

4.3 A Organização de Documentos Educacionais Sob o Contexto de Produção de Textos

Prosseguindo com nossa pesquisa, apresentamos aqui uma reflexão sobre o contexto inicial da produção de texto. Neste ponto, buscamos alcançar o objetivo de investigar as demandas que motivaram a criação desse Centro, com foco nos levantamentos de documentos que regulamentam sua estrutura e funcionamento.

De acordo com Ball (1994) a produção de textos na educação não é apenas um ato de escrita; ela está profundamente conectada aos contextos políticos, sociais e institucionais que moldam tanto o conteúdo quanto as formas de expressão. O que é considerado conhecimento e como ele é transmitido está sempre mediado por relações de poder. Assim, analisamos as documentações a qual tivemos acesso a fim de compreender por meio do contexto da produção de textos quais demandas justificaram a criação do CIEJA – Lajes/RN.

O primeiro documento a ser analisado é o decreto de criação nº 26/2013³⁰, o qual está organizado em 3 preâmbulos e 9 artigos, dentre estes destacamos os seguintes objetivos:

CONSIDERANDO a necessidade de ampliar-se o acesso ao ensino fundamental dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo e concluí-lo na idade própria, assim como de implantar-se programas de educação especialmente dirigidos a esses educandos, com ênfase na preparação para o mundo da cultura e na orientação para o mundo do trabalho;
CONSIDERANDO, por fim, a Resolução nº 002/2004 e Resolução nº 001/2009, do Conselho Municipal de Educação, que aprovou e autorizou o funcionamento do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA (FEMURN, 2014)

A partir da análise do decreto de criação, observamos que a autorização para a criação da escola foi registrada já em 2004, por meio de uma resolução aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. No entanto, não encontramos registros nas legislações municipais que mencionem essa autorização. Em 2009, a autorização para o funcionamento do CIEJA foi reiterada, mas, na prática, a escola foi efetivamente criada apenas em dezembro de 2013.

Dando continuidade à análise do documento trazemos os artigos que a compõem:

Art. 1º - Fica criado o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, diretamente vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura deste Município.
Art. 2º - O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA denominar-se-á “Centro Integrado de Educação de Jovens Professora Juraci Soares de Mélo”.
Parágrafo Único - O CIEJA Professora Juraci Soares de Mélo deverá organizar-se e reformular a estrutura de funcionamento da grade curricular de acordo com as diretrizes da Secretaria

³⁰ Disponível em:

<https://www.diariomunicipal.com.br/femurn/materia/C859F90D/f10b2b8c43efcefefff59b9cbda43a26f10b2b8c43efcefef59b9cbda43a26> Acesso em: 18 dez.2024

Municipal de Educação e as disposições estabelecidas pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 3º - O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos promoverá cursos de ensino fundamental, articulados com a educação profissional de nível básico, atendidos os interesses da comunidade e as peculiaridades locais.

Parágrafo Único - Os cursos serão organizados na forma do art. 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB.

Art. 4º - A supervisão e o acompanhamento técnico-administrativo e pedagógico dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos caberão à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio de Coordenadoria Pedagógica específica.

Art. 5º - O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos será instalado nas dependências de Prédio público, situado na Rua Professora Zélia Fernandes, SN — Alto da Maternidade, Lajes, RN.

Art. 6º - Para fins de designação de professores do ensino fundamental e demais servidores técnicos, administrativos e operacionais, fica o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos equiparados às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Art. 7º - A Secretaria Municipal de Educação, mediante portaria, baixará normas complementares com vistas ao pleno funcionamento do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, dotando-os dos recursos materiais e humanos necessários.

Art. 8º - As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 9º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (FEMURN,2014).

Ao relacionarmos o contexto da produção de textos com o decreto de criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), podemos refletir sobre como as políticas educacionais e os textos normativos são moldados por uma dinâmica de poder e pelas relações institucionais.

Ball, Maguire e Braun (2016) em suas análises sobre políticas educacionais, argumentam que a produção de textos no campo educacional não é um processo neutro, mas sim atravessado por fatores políticos, sociais e institucionais. A criação de uma escola, como o caso do CIEJA, não pode ser vista apenas como uma decisão administrativa, mas também como um reflexo de disputas e negociações políticas e sociais os autores observam que os textos normativos, como decretos, resoluções e leis, não são apenas instrumentos técnicos, mas também representações de valores e intenções políticas que refletem e reforçam relações de poder dentro das instituições educacionais.

No caso específico do CIEJA, o decreto de criação é uma produção textual que, embora pareça uma medida técnica e administrativa, carrega em si as diretrizes de uma política educacional que visam atender a um público específico (jovens e adultos), com base em um modelo de ensino articulado entre a educação fundamental e a educação profissional. A estrutura de funcionamento e a estrutura curricular, mencionadas no decreto, devem estar em conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, o que demonstra como a

produção de texto está fortemente conectada a políticas e estruturas normativas estabelecidas por órgãos superiores, como o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Além disso, a demora entre a autorização da criação do CIEJA (2004) e sua efetiva implantação (2013) pode ser vista como um reflexo das lógicas burocráticas e das negociações políticas que permeiam a execução de políticas educacionais. Para Ball, Maguire e Braun (2016), essa discrepância entre a criação formal e a implantação real de uma política pode ser analisada como uma forma de tensionamento entre os discursos e as práticas educacionais, onde as intenções expressas nos textos oficiais nem sempre se traduzem de imediato em ações concretas.

O decreto, como um texto normativo, reflete a materialização de um projeto político-educacional, mas sua execução depende de uma série de fatores, como a disponibilidade de recursos financeiros e humanos, a gestão política local e as negociações entre as partes envolvidas. Assim, a produção do texto que cria a escola é, por si só, um ato carregado de implicações políticas, em que as escolhas feitas pelos redatores do decreto definem os parâmetros para o funcionamento e a organização da escola, influenciando diretamente os modos de produção de conhecimento e as práticas pedagógicas.

Em suma, a criação do CIEJA – Lajes/RN, conforme retratada no decreto, ilustra como a produção de textos no campo educacional, não é apenas uma formalidade técnica, mas um reflexo das dinâmicas de poder e das políticas educacionais que influenciam as práticas de ensino e aprendizagem dentro de um contexto institucional.

Dando continuidade ao objetivo das análises documentais para compreender os processos de criação da instituição, examinamos o Projeto Político Pedagógico³¹, o qual ainda se encontra em fase de elaboração. O PPP está organizado nos seguintes tópicos: contexto da escola, caracterização da escola, diretrizes pedagógicas e plano de ação. Vale destacar que o último tópico, referente ao plano de ação, encontra-se em branco, sem qualquer descrição ou informação adicional.

³¹ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que sistematiza e orienta a prática educativa de uma escola, envolvendo tanto o aspecto pedagógico quanto o político. Ele define os objetivos, as estratégias e as diretrizes que guiarão a gestão escolar, a organização do currículo, a formação docente e a interação com a comunidade escolar. O PPP busca garantir a coerência entre as propostas educacionais da instituição e as necessidades e demandas dos alunos, sendo um instrumento que traduz os princípios e valores que norteiam a escola. Santos (2015)

No primeiro tópico é descrito o contexto da escola informando a localização geográfica, a principal economia local (com destaques para a criação de caprinos), a quantidade de habitantes existentes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (censo 2021) e informa a importância da proximidade com o Pico do Cabugi³².

Na caracterização da escola, o referido PPP aponta a necessidade de sua criação como um “surgimento” que foi necessário devido a “necessidade de uma modalidade de ensino que atendesse as necessidades do público [...] defasado [sic] na aprendizagem regular. Por esse motivo o CIEJA adota uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos -EJA”.

Ainda, informa que a escola busca implementar na metodologia de ensino a “didática reparadora”, o que acreditamos fazer referência à “função reparadora”, tratada no Parecer CNE/CEB 11/2000³³ e Resolução 01/2000. Segundo o citado parecer, “[...] fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Brasil, 2000 p. 6)”.

Ainda informa que está “função” objetiva proporcionar os direitos básicos aos cidadãos que seriam ler e escrever; no entanto, de acordo com o referido Parecer, a função reparadora [...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000 p. 6).

Caracteriza-se nesse sentido a autonomia da EJA em promover de forma democrática e seguindo o que preconizam as diretrizes a criação de um currículo considerado emancipador, que viabilize a caracterização dos sujeitos que constituem o público usuário dessa modalidade de ensino.

Porém, a função que de fato, atua de forma a garantir a alfabetização aos alunos é a equalizadora,

[...] esta visa à reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na

³² O Pico do Cabugi, 7 km a oeste de Lages, Rio Grande do Norte, NE Brasil, é um dos muitos necks da província basáltica alcalina Terciária do Rio Grande do Norte, registrando o mais jovem (19,7 Ma) magmatismo continental do Brasil. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile> Acesso em: 13 de novembro de 2024

³³ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em: 11 de abril de 2025

vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil 11/2000 p. 9).

E, para concluir, em termos de funções norteadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacamos que a terceira função é a qualificadora.

[...] ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (CNE/CBE 11/2000 p. 10).

Em tese, as funções são propostas para uma educação voltada para jovens e adultos, com o intuito de alcançar resultados concretos. A EJA visa não apenas concluir o ensino básico, mas também proporcionar formação contínua que desenvolva competências práticas e cognitivas essenciais para a vida cidadã e para o mercado de trabalho. A terceira função, qualificadora, é particularmente crucial nesse contexto, pois prepara os estudantes para enfrentar desafios específicos, como a inserção no cenário econômico e a continuidade dos estudos, equipando-os com habilidades que vão além do conhecimento acadêmico. Essas funções são orientadas para a promoção da igualdade social, a redução das desigualdades e a formação de cidadãos ativos e capazes de contribuir para o desenvolvimento local e global. (Pimenta; Lima, 2004)

Dando sequência aos detalhes do PPP, ainda no tópico caracterização da escola, são destacadas questões sobre a influência socioeconômica, como fatores ocasionais de desnivelamento educacional.

Esse cenário reforça a importância de um sistema educacional que funcione como um mecanismo de reparação. A criação de um ambiente educativo que não apenas ensina, mas também promove a inclusão e o desenvolvimento pleno das pessoas, especialmente daqueles que enfrentaram desafios históricos, é fundamental. Isso ajuda a proporcionar as ferramentas necessárias para superar obstáculos e alcançar oportunidades iguais, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e equitativa.

A data de criação da escola é mencionada de forma superficial, indicando que o CIEJA funcionou inicialmente compartilhando o prédio com a Escola Estadual Olímpio Procópio de Moura devido à falta de uma sede própria em 2014. Detalha também o quadro de funcionários, que não está anexado ao documento.

Quando trata das diretrizes pedagógicas o PPP descreve os objetivos e metas da escola, que seguem:

- Desenvolver, ações, projetos, ou programas que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura diversificada
- Adequar a estrutura física as demandas educacionais, inovação e aperfeiçoamento intermitente do processo educacional
- Promover o incentivo a convivência família/escola
- Estabelecer e fortalecer parcerias para as novas realidades educacionais a fim de promover a capacitação da consciência de direitos e deveres do nosso alunado

A referida “caracterização da escola”, conforme apresentada no PPP, conclui esse tópico descrevendo o desejo da escola de que seus “alunos egressos sejam reconhecidos pela sociedade como seres engajados em uma vida íntegra e digna” (Projeto Político Pedagógico, 2023).

Assim, analisando as informações expostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentado, em análise com o contexto da produção de texto, observamos que este começa contextualizando o ambiente local e as necessidades sociais da comunidade, destacando sua localização geográfica, características econômicas e a proximidade com o Pico do Cabugi.

Essas informações apontam para a tentativa da escola de entender seu papel dentro de um contexto social específico, algo que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016) é essencial para compreender a implementação de políticas educacionais. Os autores argumentam que as políticas não podem ser separadas do contexto social e cultural em que são aplicadas, e esse foco no contexto local da escola reflete essa necessidade de adaptação e de resposta às demandas particulares da comunidade.

Consideramos que outro ponto importante do PPP é o reconhecimento das condições socioeconômicas e dos fatores adversos que influenciam o desempenho educacional, como a evasão escolar e a falta de oportunidades. Ball, Maguire e Braun (2016) discutem como as políticas educacionais muitas vezes são moldadas pela ideologia e pelos interesses das classes dominantes, que influenciam o acesso e a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, entendemos que a menção no PPP de que a escola precisa atuar como reparadora de desigualdades reflete uma preocupação com a função social da educação, que não pode ser compreendida sem considerar as desigualdades estruturais da sociedade. Nesse

sentido, a escola se coloca como um espaço de reparação, buscando corrigir as falhas de um sistema educacional que historicamente falhou em oferecer igualdade de oportunidades.

A seção do PPP dedicada às diretrizes pedagógicas nos possibilita compreender a tentativa da escola de alinhar suas práticas à ideia de uma educação emancipadora e democrática, que busca promover uma cultura diversificada, incentivar a convivência entre família e escola, e fortalecer parcerias para lidar com as novas realidades educacionais.

Essas diretrizes ecoam as ideias de Ball (2009) sobre governança educacional, que enfatiza a importância da colaboração entre as escolas e outras esferas da sociedade — como as famílias e as comunidades locais — para garantir que as políticas sejam efetivas e sensíveis às necessidades dos alunos.

Nesse estudo, Ball (2009) explora como a governança educacional se transformou no contexto neoliberal, com ênfase em como diferentes redes e formas de governança afetam a administração e o controle das políticas educacionais. Ele argumenta que essa mudança reflete um movimento para descentralização e a implementação de um modelo de governança baseado em parcerias e *accountability*³⁴.

Por fim, o fato de o PPP apresentar um plano de ação ainda não desenvolvido, pode ser interpretado como uma ilustração das dificuldades práticas e das ambiguidades que envolvem a implementação das políticas educacionais. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) as escolas frequentemente enfrentam uma lacuna entre as intenções das políticas e sua aplicação real, e o fato de o plano de ação estar em aberto pode refletir essa incerteza e os desafios enfrentados pelos educadores na tentativa de adaptar as políticas às necessidades concretas dos alunos.

Compreendemos que, ao abordar temas como a função reparadora da EJA, a adaptação ao contexto local e as diretrizes pedagógicas que buscam promover a igualdade de oportunidades, o Projeto Político Pedagógico do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Professora Juraci Soares de Melo, Lajes/RN, parece refletir muitas das questões

³⁴ *Accountability* refere-se à responsabilidade e prestação de contas, tanto em termos financeiros quanto na gestão de políticas e práticas. No contexto educacional, *accountability* implica a obrigação das escolas, gestores, professores e demais agentes educacionais de responder pelos resultados dos alunos e pela qualidade do ensino. Isso significa que todos os envolvidos devem prestar contas sobre os recursos utilizados, o desempenho dos alunos, as metas estabelecidas e os progressos alcançados. Em outras palavras, *accountability* no setor educacional é uma forma de assegurar que os objetivos educacionais sejam atingidos, que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que todos os responsáveis sejam transparentes e responsáveis por seus papéis e resultados

discutidas por Stephen Ball, nas suas mais diversas obras (1994; 2003) quando desenvolve sua análise crítica da educação e das políticas educacionais.

Nesse contexto, entendemos que a relação entre a escola, as políticas públicas e o contexto social da comunidade local estão no centro da sua reflexão sobre como a educação pode, de fato, atuar na transformação das desigualdades, mas também enfrenta desafios significativos para ser implementada de forma eficaz e equitativa.

5 ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A CRIAÇÃO DO CIEJA EM LAJES/RN: PROCESSOS POLÍTICOS, DEMANDAS E PERCEPÇÕES.

Iniciamos esta seção fazendo um aparte quanto às questões de história e memória, tendo em vista que os sujeitos aqui tratados foram levados a recorrer, em seus espaços-tempo, a informações que os remeteram a dez anos atrás. A memória desempenha um papel fundamental na construção da história, pois é por meio dela que os indivíduos e os grupos sociais ressignificam o passado e atribuem sentidos ao presente.

Halbwachs (1990) argumenta que a memória coletiva é moldada pelas experiências e pelos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos, demonstrando que as concepções históricas não são estáticas, mas sim influenciadas pelo tempo e pelas vivências individuais e coletivas. Assim, a história não se constrói apenas com base em fatos objetivos, mas também a partir das interpretações e reconstruções que diferentes grupos fazem ao longo do tempo.

Nesse sentido, buscamos construir nossas perspectivas a partir do que é coletado, analisando cientificamente os dados e elaborando nossas conclusões. Apesar de estarmos cientes dos traços construídos ou modulados, o uso da história oral neste projeto não diminui nem coloca em dúvida os resultados obtidos.

Assim, a pesquisa teve como propósito aplicar o questionário semiestruturado a duas colaboradoras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) que atuaram durante o processo de criação do centro. No entanto, não obtivemos retorno da sujeita identificada como "Colaboradora A". Assim, nossa análise foi realizada com base no posicionamento de apenas uma participante, aqui denominada "Colaboradora B", pertencente à categoria "equipe de gestão SEMEC nos anos 2013-2014".

A pesquisa contou com a participação de diversos colaboradores, identificados ao longo deste texto por letras do alfabeto para garantir o anonimato, além de serem organizados em categorias distintas. Foram incluídos os seguintes grupos: Colaboradora B, integrante da equipe de gestão da SEMEC nos anos de 2010 a 2014; Colaboradores D e E, professores que lecionaram no Centro durante o ano de 2013 e Colaboradores E e F, representando alunos matriculados no CIEJA em 2014. As falas dos sujeitos partícipes da investigação serão assim referenciadas pelo nome "Colaboradores" B, C... E, seguido da sigla CIEJA e do ano de realização das entrevistas – (ex.: Colaborador A, CIEJA, 2024).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários semiestruturados com questões direcionadas para alcançar os objetivos propostos. O foco

principal foi investigar o processo de criação do CIEJA no município de Lajes/RN, guiado pela pergunta: "Como se deu o processo de criação do CIEJA no município de Lajes/RN?". O objetivo geral foi analisar os processos políticos que embasaram a constituição do CIEJA, com destaque para as demandas que justificaram sua implantação. Para delimitar o estudo, definimos três objetivos específicos: investigar as demandas que motivaram a criação do Centro; identificar as políticas desenvolvidas para a inserção do CIEJA no município; e compreender como os sujeitos envolvidos interpretam e significam as contribuições do CIEJA no contexto analisado.

Essa etapa da pesquisa visou não apenas explorar as demandas que sustentaram a criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, mas também oferecer um espaço de escuta aos participantes envolvidos, valorizando suas perspectivas. Além disso, buscamos relacionar as lógicas dos contextos do Ciclo de Políticas (CP) com o objetivo principal da investigação, que é compreender os processos políticos subjacentes à constituição do CIEJA, tendo como referência as necessidades e justificativas para sua criação.

Os questionários foram elaborados de forma direcionada para cada categoria de sujeitos, com o propósito de atender ao objetivo principal desta pesquisa. Inicialmente, foram coletados dados de perfil de todos os sujeitos, buscando identificar suas formações educacionais e experiências profissionais. Esse levantamento teve como objetivo mapear as qualificações e competências presentes no grupo, além de compreender como essas características influenciam suas atuações no contexto estudado.

A seguir, são apresentados os objetivos específicos para cada área de categoria:

- Colaboradora B: Analisar as demandas identificadas pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) que justificaram a criação do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo.
- Colaboradores C e D: Identificar se a escola atuou frente as normativas da EJA.
- Colaboradores E e F: Entender significativo que o CIEJA tem/teve para os primeiros alunos matriculados

Dessa forma, as questões elaboradas foram estruturadas para obter respostas consistentes, visando delinear o andamento da pesquisa. Nos tópicos seguintes, apresentaremos os dados detalhados de cada questionário, organizando um subtópico específico para cada “categoria” de sujeitos

5.1 Culturas Profissionais: Adaptando Práticas e Processos na Educação

A Colaboradora B, é graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Pública e Psicopedagogia Institucional e Clínica, professora aposentada do município de Lajes e SEEC/RN. Na sua carreira profissional atuou como professora, diretora escolar, técnica de secretaria e secretária municipal de educação.

A seguir, trazemos as perguntas específicas do questionário:

- 1) Qual função você desenvolvia quando iniciaram os percursos para criação do CIEJA? Fale um pouco sobre as atribuições dessa função.
- 2) Quais estudos foram realizados para levantamento das demandas que indicassem as necessidades da criação da escola?
- 3) Foram realizados momentos formativos internos para estudar/discutir e conhecer a política da EJA para a criação da escola? Quais pontos foram identificados /observados no município de Lajes que justificasse a criação do CIEJA?
- 4) Quanto ao público a ser atendido, foi feito algum estudo/levantamento que indicasse que haveria público a ser entendido pela escola?
- 5) Como se deu a organização didático pedagógica da escola?
- 6) O que se pretendia alcançar com a criação da escola?
- 7) A nomenclatura “CIEJA” evidenciaria inserir no currículo da escola a formação profissional? O que o termo “integrado” evidencia?
- 8) Quais políticas foram dimensionadas quando da organização da escola?
- 9) Quais as principais tensões foram observadas/vivenciadas durante o processo de desenvolvimento e implementação da escola?
- 10) Quais demandas foram identificadas durante o processo de criação da escola?

Com essas questões, nosso objetivo foi analisar as demandas identificadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) que fundamentaram a criação do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo.

Corroborando com Pavezi (2018, p. 7) quando reflete que,

O processo de colocar uma política em ação envolve sua recontextualização a partir da interpretação e da tradução, que ocorrem em diferentes instâncias. Portanto, ainda que o foco desta dimensão tenha sido o contexto escolar, abordamos as interpretações e traduções de agentes que atuavam em outras instâncias do campo Educacional e do campo da Política Educacional,

Que no nosso caso, direciona-se a secretaria Municipal de educação. A participação da Colaboradora B nesta etapa da pesquisa quando organizamos o levantamento de dados, nos trouxe uma visão técnica de como a SEMEC observava o desenvolvimento educacional do município, no cenário de 2012/2013 e como percebia que deveria haver intervenções frente ao crescente números de educandos repetentes.

Ao responder a segunda pergunta do questionário o Colaboradora B, afirma que foi necessário “Conhecer a realidades das demais escolas, diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos, estudo socio econômico [sic] dos estudantes, aprofundamento de leituras á pesquisadores da área de educação e formação continuada” (Colaboradora B, CIEJA, 2024).

Entendemos nesse ponto, que houve um “levantamento de demandas” que visava compreender quais necessidades ficariam evidentes para justificar a criação da escola. Ainda, quando responde a terceira pergunta a Colaboradora B justifica essa premissa, segue na íntegra: “Foram levantadas as necessidades de um currículo que atendesse a demanda; alunos em vulnerabilidade; famílias desestruturadas; baixa renda econômica; nível de aprendizagem desacelerado; 70% dos alunos advindos da zona rural” (Colaboradora B, CIEJA, 2024).

Observamos que a Colaboradora B elenca um número de fatos que “diferenciavam” os alunos do município que ainda estariam matriculados nas demais escolas municipais e estaduais. Com essa descrição conseguimos montar o perfil dos alunos que viriam a matricular-se no CIEJA. A Colaboradora B, já respondendo a quarta questão, informa que a partir desse levantamento “foi realizado um diagnóstico” deste perfil de alunado.

Nesse contexto, identificamos a construção de perfis e o delineamento de direcionamentos organizacionais. No entanto, no que diz respeito às organizações didático-pedagógicas, surge a questão de como a Secretaria Municipal estaria planejando organizar esse currículo, considerando que esta seria a primeira escola a atender a modalidade EJA em nível municipal. Ao responder à quinta pergunta, o Colaboradora B afirma que

Depois de todo levantamento e estudos, fizemos uma adaptação ao currículo, levando em consideração toda a demanda diagnosticada e adequando o horário, componentes curriculares, seleção de perfil profissional para a gestão da escola, coordenação pedagógica e profissionais de sala de aula (Colaboradora B, CIEJA, 2024).

Compreendemos que foi realizado um trabalho em rede com o objetivo de oferecer aos estudantes uma escola que os acolhesse de maneira significativa, com propósito e abordagem

adaptada, atendendo às necessidades daqueles que já não se sentiam pertencentes às “escolas regulares”.

Essas (re)configurações são encontradas nos traços e brincam de um conjunto de grades e regularidades contraditório e mal visto, uma "arqueologia da política" como Schureich (1994) as chama, que são "depositadas" e sedimentadas ao longo do tempo nas escolas sob a forma de políticas, e que articulam e nomeiam epistemológica e ontologicamente formas incoerentes de aprendizagem, currículo e comportamento. Essas regularidades discursivas, que muitas vezes são igualmente incoerentes (certamente sob o New Labour), mas um pouco mais visível no âmbito do governo, são constituídas de um conjunto díspar de condições político-econômicas, pressupostos e forças (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.195 grifos dos autores)

O recorte do texto de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 195) descreve como as políticas educacionais evoluem e se sedimentam ao longo do tempo nas escolas, criando uma espécie de "arqueologia da política", termo usado por Schureich (1994). Eles sugerem que essas políticas não são necessariamente coerentes ou bem aceitas, mas representam um conjunto de normas e práticas que moldam o aprendizado, o currículo e o comportamento dentro das escolas.

Essas normas e práticas, chamadas de "regularidades discursivas", podem ser contraditórias e inconsistentes. O texto sugere que as políticas educacionais resultam de uma mistura de condições político-econômicas, pressupostos e forças que nem sempre se alinham, mas que ainda assim definem as dinâmicas escolares.

Entendemos nesse sentido, que até aqui (quinta pergunta) a principal demanda que resultou na criação do centro é parte da construção política, tão e somente das observações da SEMEC, tendo por base pontos já elencados, quando a Colaboradora B responde a quarta questão da pesquisa.

Dando continuidade à análise do questionário, chegando a sexta questão quando indagamos: “O que se pretendia alcançar com a criação da escola?”, temos para esta a seguinte resposta: “Estimular o interesse do estudante fora de faixa etária permanecer na escola até a conclusão do ensino fundamental; reduzir o analfabetismo do município na fase de jovem/adulto; efetivar a inclusão escolar; preparar pessoas para a vida” (Colaboradora B, CIEJA, 2024).

Podemos aqui relacionar cada ponto destacado pelo Colaboradora B, com nossa abordagem teórica, quando ao estimular o interesse do estudante fora de faixa etária a permanecer na escola até a conclusão do ensino fundamental demonstra uma tentativa de alinhar-se ao contexto da prática, onde a *Teoria da Atuação* revela como os atores buscam estratégias para atender às necessidades específicas de um público-alvo marginalizado,

promovendo permanência e engajamento. Eliminar o número de analfabetos do município na fase de jovem/adulto reflete uma interação direta com o contexto da influência, que define a motivação política e social por trás da criação do CIEJA, além de redirecionar educandos que já não se encaixavam nas ditas escolas regulares, mas foi visto um espaço de formação, proativo e significativo para estes, apontando para metas amplas de redução do analfabetismo como justificativa para a escola.

O ponto que evidencia efetivar a inclusão escolar, reflete uma perspectiva mais abrangente da Teoria da Atuação, que analisa como políticas globais de formação são localmente apropriadas e reinterpretadas para atender demandas específicas, como a inserção de jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino. Preparar pessoas para a vida remete ao papel simbólico e prático das políticas educacionais, que, segundo a teoria, não se limitam apenas ao cumprimento de normas e diretrizes, mas também se estendem à transformação social e à construção de um sentido de pertencimento e utilidade para os alunos na sociedade.

Ainda, quando direcionamos a sétima pergunta, na questão, indagamos: A nomenclatura “CIEJA” evidenciaria inserir no currículo da escola a formação profissional? O que o termo “integrado” evidencia? Sim, integrar o cidadão como um todo para a vida, para a sociedade e reintegra na família.

A resposta da Colaboradora B não evidencia com clareza se o currículo foi planejado para atender integralmente às demandas acadêmicas dos alunos. Contudo, a abordagem apresentada enfatiza um viés mais social, voltado para a integração à sociedade. Essa perspectiva sugere que a retirada dos alunos do ambiente regular é, por vezes, tratada como uma forma de realocá-los para um espaço que busca acolher aqueles que já não encontram pertencimento nas escolas tradicionais.

Embora a intenção da SEMEC, principal órgão construtor de políticas no município, de promover a inclusão social seja relevante, a falta de um direcionamento explícito para a formação acadêmica integral pode indicar lacunas no planejamento curricular, o que poderia comprometer a efetividade da proposta educacional. Concluir esse ponto implica reconhecer a necessidade de equilibrar as dimensões sociais e acadêmicas para garantir que a escola não apenas integre, mas também potencialize as trajetórias educacionais e de vida dos alunos.

A resposta da oitava pergunta, traz que as políticas dimensionadas para a organização da escola incluíram um enfoque na inclusão social, abrangendo aspectos como cultura, lazer, sexualidade, projetos de vida e aprendizagem. Essas iniciativas buscaram promover um ritmo

de igualdade para todos os estudantes, adaptando-se às especificidades locais. Além disso, foram considerados os programas já existentes no Ministério da Educação (MEC), de forma a alinhá-los à realidade da comunidade atendida. Essas diretrizes reforçam o compromisso com a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade e atenda às necessidades de jovens e adultos, promovendo uma educação significativa e inclusiva.

A nona pergunta tratava de entender “Quais as principais tensões foram observadas/vivenciadas durante o processo de desenvolvimento e implementação da escola?” como resposta nosso Colaborador informou que: “estudantes estimulados e valorizados, melhora no nível de aprendizagem, frequência escola desejada, participação ativa nas atividades” (Colaboradora B, CIEJA, 2024).

Com base na intenção da pergunta e nas respostas obtidas, entendemos que a Colaboradora B, relatou os avanços após a inserção dos educandos, não deixando claro quais tensões foram vivenciadas durante o processo de criação da escola.

Enquanto que, na décima pergunta, quando perguntamos sobre “Quais demandas foram identificadas durante o processo de criação da escola?” a resposta foi que haviam na escola, alunos com baixa autoestima elevada, muitos problemas de vulnerabilidade social, agressividade no comportamento da maioria dos estudantes, 100% de estudantes de baixa ou nenhuma renda, estudantes com medidas socioeducativas, envolvimento com drogas, profissionais desestimulados e despreparado para trabalhar com o público da escola.

Após as análises das questões e respostas obtidas, considerando a teoria da atuação, que explora como os indivíduos desempenham papéis sociais e como o ambiente afeta essas atuações, podemos pensar na necessidade de criar um ambiente escolar que promova a autorregulação emocional, a resiliência e o desenvolvimento de habilidades sociais. Isso pode ser alcançado através de programas que incentivem o autoconhecimento, como práticas de mediação de conflitos e intervenções focadas na construção de relacionamentos positivos.

Em relação ao ciclo de políticas educacionais, que envolve a revisão contínua e a implementação de políticas baseadas nas necessidades identificadas, é fundamental adotar uma abordagem integrada. Isso significa envolver professores, gestores escolares, alunos e a comunidade para desenvolver estratégias de apoio individualizado, programas de orientação psicopedagógica e recursos que ajudem os estudantes a superar desafios emocionais e sociais. Essas políticas devem ser adaptadas às realidades locais e revisadas regularmente para garantir

que estejam sendo eficazes na promoção do bem-estar dos alunos e na melhoria do ambiente escolar.

Observamos que, embora a criação da escola tenha sido bem-intencionada e considerada pelas realidades locais, faltou estabilidade e segurança tanto em termos de políticas quanto de currículo, ambiente e rede organizacional. A boa intenção para a regulação e acolhimento dos alunos não se traduziu efetivamente nas políticas públicas e nas suas demandas.

5.2 O Papel Transformador dos Professores da EJA: Desafios, Protagonismo no Contexto da Prática

Direcionamos questionários a dois professores, um que aqui chamaremos de Colaboradora C, trata-se de uma professora de Inglês que atuou no CIEJA desde a sua criação até o ano de 2017, e o Colaborador D, que ainda leciona no Centro, ministrando as disciplinas das Ciências Humanas. Ambos são professores graduados em suas áreas de atuação e possuem pós-graduação com especializações em Gestão Escolar e Educação do Semiárido, cursadas na Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

As questões formuladas para obtenção de dados, partem da formação dos profissionais, até suas opiniões/emoções quanto ao trabalhar no CIEJA. Seguem:

- 1) Como você foi direcionado para o CIEJA?
- 2) Qual ideologia/imagem você tinha sobre a EJA
- 3) Foi realizada formação específica antes de assumir a sala?
- 4) Como a escola se organizava no quesito curricular? Atendia as premissas da EJA?
- 5) Quanto aos educandos, foi identificado um perfil para além da distorção idade ano?
- 6) Sobre o material didático disponibilizado, atendia as demandas pedagógicas?
- 7) Quais principais demandas você observou enquanto professor?
- 8) Quais políticas foram identificadas durante sua permanência na escola?
- 9) Foram observadas/vividas tensões durante sua permanência na escola?

O questionário foi formulado a fim de entender se/como a escola atuava/atua/atuará frente às normativas da EJA, tendo como abordagem para reflexão o contexto da prática trazido por Mainardes (2006) e colaboração de Ball, Maguire e Braun (2016)

Segundo Mainardes (2006, p. 53 grifos do autor),

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” o contexto da prática refere-se ao ambiente específico no qual as práticas educacionais ocorrem e como diferentes fatores e condições locais influenciam a forma como as políticas educacionais são implementadas e vividas na prática.

O contexto da prática vai além da simples aplicação das normas e diretrizes; ele enfoca as interações entre os elementos da escola (professores, gestores, alunos, famílias, recursos, cultura escolar) e as influências externas (políticas educacionais, questões sociais e econômicas, expectativas da comunidade).

A prática educacional descrita na entrevista com a Colaboradora C com os conceitos e abordagens defendidos por Ball, Maguire e Braun (2016), especialmente no que se refere à implementação de políticas educacionais e suas implicações para a prática pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos (EJA).

A Colaboradora C, professora com 22 anos de experiência na rede municipal de Lajes/RN, destaca aspectos que ressoam com a análise crítica de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre como as políticas são aplicadas nas escolas e como os professores lidam com as tensões entre as expectativas externas e as realidades internas da sala de aula. Quando perguntado qual ideologia/imagem a professora tinha sobre a EJA, a professora responde “Que são alunos que precisam de uma maior atenção e uso de estratégias diferenciadas” (Colaboradora C, CIEJA, 2024), em seguida quando perguntamos se foi realizada formação específica antes de assumir a sala? A resposta é direta: “Não” (Colaboradora C, CIEJA, 2024).

Os autores argumentam que as políticas educacionais, ao serem implementadas, não são adotadas de forma linear nas escolas. Elas passam por processos de interpretação, adaptação e, muitas vezes, distorção, devido às diferentes condições locais e à prática cotidiana dos educadores.

No caso da entrevista, a professora C relatou que a escola, embora procurasse atender as normativas da EJA, ajustava suas práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos, o que evidencia a adaptação das políticas à realidade da escola, uma dinâmica que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de "processo de implementação" das políticas. A escola não apenas aplica as normas, mas negocia constantemente essas diretrizes de acordo com o contexto local, com as características dos alunos e as condições materiais disponíveis.

Ball, Maguire e Braun (2016) também discutem a autonomia dos educadores, enfatizando como as políticas educacionais impactam essa autonomia. No caso da entrevistada, a falta de formação específica para atuar na EJA antes de assumir a sala de aula demonstra uma precariedade na capacitação dos professores para lidar com as especificidades da modalidade, algo que limita sua autonomia e flexibilidade pedagógica.

Quando indagada sobre se o material didático disponibilizado, atendia as demandas pedagógicas, a professora responde: “Não, mas sempre havia um esforço para que sim”. (Colaboradora C, CIEJA, 2024). Entendemos que havia um esforço constante da escola para suprir essas lacunas, o que implica que, embora o professor tenha liberdade para agir, essa autonomia é muitas vezes limitada por fatores externos, como a falta de recursos adequados.

Outro ponto importante levantado por Ball, Maguire e Braun (2016) é de como as políticas educacionais, especialmente as que tratam da gestão e avaliação das escolas, podem impactar negativamente as relações entre a escola e os alunos, assim como entre a escola e as famílias. Na entrevista, a professora C destacou a dificuldade de relação entre a família e a escola como uma das principais demandas observadas.

Quando perguntamos “quais principais demandas você observou enquanto professor”, a Colaboradora C respondeu ser “A difícil relação entre família e escola” (Colaboradora C, CIEJA, 2024).

Esse desafio reflete a realidade de muitas escolas que atendem a alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica, um tema que é central na análise crítica dos autores sobre a desigualdade na educação e as tensões que surgem quando as políticas públicas de educação não consideram adequadamente as realidades socioeconômicas das comunidades.

Ball, Maguire e Braun (2016) também observam como as escolas, muitas vezes, criam seus próprios mecanismos e projetos para tentar adaptar-se às exigências externas e às necessidades internas.

Como podemos ver, as dimensões externas, como a própria gestão de política da autoridade local, constituem diferentes "contextos de interpretação" que têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas. Eles podem até mesmo influenciar a extensão do foco em políticas mandatórias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais (Ball, Maguire e Braun 2016, p.63)

Na entrevista, a Colaboradora C mencionou a criação do Projeto Político Pedagógico – PPP (que até a realização desta investigação não estava concluído) como uma das políticas identificadas durante sua permanência na escola. A criação do PPP é um exemplo de como a

escola tentou adaptar as políticas educacionais ao seu contexto local, nos anos iniciais de sua fundação, prática que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de “resistência interpretativa”, situação em que as escolas muitas vezes reconfiguram ou reinterpretam as políticas para atender melhor às necessidades de seus alunos e à sua realidade, o que reflete a capacidade dos educadores de lidar com as políticas de forma criativa e contextualizada.

Por fim, a entrevistada também mencionou que a escola enfrentou tensões e conflitos logo quando foi criada, como casos de alunos agressivos e apreensão de menores, situações que exigem uma resposta imediata e cuidadosa da parte dos educadores.

Para a pergunta nove, ao indagarmos se foram observadas/vividas tensões durante sua permanência na escola, obtivemos a seguinte resposta: “Sim, alunos agressivos, apreensão de menor, dentre outros” (Colaboradora C, CIEJA, 2024).

Ball, Maguire e Braun (2016) descrevem esses conflitos e tensões como parte integrante da realidade escolar, especialmente em contextos de desigualdade e vulnerabilidade. A tensão entre as políticas de "controle" e as necessidades reais dos alunos é algo que os autores observam em sua pesquisa, onde os professores são muitas vezes forçados a equilibrar o cumprimento das normas e a proteção dos direitos dos alunos, enquanto lidam com problemas sociais complexos que afetam diretamente a prática pedagógica.

A esse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) tratam de “comportamentos”:

Problemas de "comportamento", como compreendidos dentro das escolas, foram sempre contestados e interpretados de formas diversas em diferentes momentos. Além disso, o comportamento é sempre uma realização individual, a manutenção da ordem momento a momento e um conjunto de práticas institucionais mais amplas. Mesmo se o que tende a acontecer "na prática", de acordo com Clark (1998, p. 291), é frequentemente um foco no controle do aluno em vez de tentativas de abordagens educacionais mais amplas, como a autodisciplina (que aborda questões de como agir como membros autônomos e responsáveis de um grupo), essas questões mais fundamentais e mais amplas permanecem salientes. Políticas de comportamento dentro das escolas são encenadas por conjuntos de pessoas - alguns professores, pessoal de apoio, alguns "de fora" - com as suas várias motivações, filosofias e práticas. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 158)

Dados da entrevista com a Colaboradora C nos possibilitam entender como as políticas educacionais são moldadas e reinterpretadas nas escolas, alinhando-se com as ideias de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a implementação das políticas e os desafios da prática pedagógica.

A falta de formação específica para a EJA, a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, as dificuldades nas relações escola-família e os conflitos diários enfrentados na sala de aula refletem as tensões que os autores descrevem em seu trabalho, onde a prática escolar não é um simples reflexo das políticas, mas um campo ativo de negociação e resistência.

As experiências relatadas pela Colaboradora C nos possibilitam compreender que, embora as políticas educacionais sejam uma tentativa de padronização e controle, a realidade nas escolas exige uma constante adaptação, criatividade e, muitas vezes, resistência das partes envolvidas no processo educativo. Acreditamos que, em momentos como esses, a escola e os sujeitos que ali atuam constroem e reconstróem políticas o tempo todo!!

Ainda, para dar mais corpo a nossa pesquisa, entrevistamos um segundo professor, aqui denominado como Colaborador D. Com o mesmo objetivo, realizamos as questões iguais a fim de parear os dados e possíveis reflexões.

O Colaborador D, graduado em História e especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, com 22 anos de atuação e concursado, compartilha sua trajetória e visão sobre o trabalho no CIEJA. Ele escolheu essa instituição porque sempre teve o desejo de lecionar para alunos fora da faixa etária tradicional, considerando essa experiência desafiadora e enriquecedora.

Inicialmente, ele tinha uma visão da EJA como uma demanda de alunos que não haviam conseguido concluir seus estudos no tempo regular e imaginava que enfrentaria dificuldades, especialmente pela falta de preparo dos profissionais.

Segundo o Colaborador D, quando a EJA foi implantada na rede municipal, não houve uma formação específica para os professores já que a proposta visava corrigir o fluxo de alunos fora da faixa etária convencional, o que fez com que o Colaborador D enfrentasse desafios para adaptar sua prática pedagógica. A escola, na época da implantação, se organizou conforme as necessidades daquele momento, sem uma estrutura curricular específica voltada para a EJA, mas adequando-se às demandas dos alunos.

As afirmativas condizem com as respostas do Colaborador D, quando indagamos sobre a formação, realizamos a terceira pergunta: “Foi realizada formação específica antes de assumir a sala? Não, pois a implantação da EJA no ano de 2013, na rede municipal foi mais uma correção de fluxo escolar daqueles alunos fora de faixa etária” (Colaborador D, CIEJA, 2024). A falta de uma formação específica para a EJA no início de sua atuação no CIEJA, como o

próprio Colaborador D descreve, reflete a ausência de uma implementação clara e padronizada da política que garantisse uma preparação adequada dos profissionais.

No que diz respeito ao perfil dos educandos, a principal motivação da implantação da EJA foi a correção do fluxo escolar, sem um foco explícito em identificar outras características além da distorção idade/série.

Sobre o material didático disponibilizado, atendia as demandas pedagógicas? o Colaborador D, afirma que “Não. Usávamos o material didático existentes na escola e recursos orientados pela coordenadora pedagógica. Depois fomos nos adaptando e conseguimos outros recursos. Ex. internet” (Colaborador D, CIEJA, 2024)

Durante sua experiência, as principais demandas observadas foram as de alunos fora da faixa etária convencional, e as políticas mais visíveis foram as de humanização, que buscavam um atendimento mais acolhedor e individualizado. No entanto, também houve tensões, especialmente devido a discriminação enfrentada pelos alunos, por parte de pessoas que não compreendiam as necessidades do CIEJA. Com o tempo, a comunidade passou a ver a escola de forma mais positiva e a entender melhor seu papel. O Colaborador D, portanto, vivenciou uma jornada de adaptação e superação, tanto em sua prática pedagógica quanto no reconhecimento e valorização do CIEJA pela comunidade.

No caso do Colaborador D, sua experiência no CIEJA exemplifica como a política educacional de correção de fluxo e inclusão de alunos fora da faixa etária foi *encenada* dentro da escola. A decisão de trabalhar com a EJA foi uma escolha pessoal do educador, motivada pelo desejo de ensinar alunos fora da faixa etária regular, mas também reflete a forma como a política pública de EJA foi aplicada localmente, com os professores tendo que adaptar seus métodos e materiais para lidar com os desafios específicos dessa população.

Destacamos o quanto esse fato parece evidenciar o processo de negociação e adaptação da política, já que a escola se organizou de acordo com as necessidades locais e as condições disponíveis, sem que houvesse um formato curricular pré-determinado ou recursos pedagógicos adequados para esse tipo de ensino.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016) esses ajustes locais são comuns quando as políticas educacionais são aplicadas, já que os professores e as escolas precisam interpretar e ajustar as diretrizes de acordo com as realidades e recursos específicos de sua comunidade escolar.

Essas abordagens, úteis que sejam, não necessariamente ajudam a compreender como é que determinadas políticas, ou vertentes dentro das políticas, são escolhidas e trabalhadas, por que elas são selecionadas e quem as seleciona e que alternativas são descartadas ao longo do caminho. Eles não iluminam as maneiras em que as políticas podem ser agrupadas para formar novos conjuntos de políticas que podem ter consequências imprevistas ou inesperadas nas escolas. Eles não nos ajudam a entender como e por que os dirigentes escolares e professores negociam, gerenciam e colocam, simultaneamente, políticas, por vezes conflitantes, em prática. Ainda mais importante, muitos dos estudos de implementação de políticas feitos na escola concebem a própria escola como uma organização pouco homogênea e descontextualizada que é um "todo" indiferenciado no qual várias políticas são resvaladas ou infiltradas, com ou "sem êxito"- seja lá o que isso significa. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16)

Além disso, o Colaborador D também menciona a tensão entre os alunos e a comunidade, com o preconceito inicial contra os estudantes da EJA, que eram vistos de forma estigmatizada. Essa situação está relacionada à maneira como a política de inclusão e de correção de fluxo foi "interpretada" ou "recebida" pela comunidade escolar e local.

Compreendemos que as tensões refletem a forma como os atores da escola (professores, coordenadores, comunidade) percebem e reagem às políticas públicas, muitas vezes antes de entenderem sua verdadeira finalidade ou quando não há uma conscientização sobre os benefícios da EJA. Nesse contexto, as discriminações e estigmatizações enfrentadas pelos alunos da EJA são um reflexo de como os valores sociais e culturais da comunidade se entrelaçam com a política educacional e impactam a forma como ela é realizada na prática escolar.

O Colaborador D também menciona que ao longo do tempo, as percepções sobre o CIEJA mudaram, e a escola passou a ser vista de uma maneira mais positiva. Essa mudança está alinhada com a ideia de que a implementação e a recepção das políticas não são fixas, mas sim dinâmicas, e podem ser ajustadas conforme a comunidade escolar vai se familiarizando com as práticas, objetivos e resultados da política.

Portanto, ao analisar a trajetória do Colaborador D à luz do trabalho de Ball, Maguire e Braun (2016), vemos como ele e a escola, como um todo, realizaram e adaptaram a política da EJA de acordo com as necessidades locais, recursos disponíveis e as interações diárias com seus alunos, ilustrando o processo contínuo de encenação de políticas educacionais no contexto da prática.

5.3 Ouvindo a Juventude: Reflexões dos Estudantes Matriculados no CIEJA em 2014

Para dar ênfase à humanização em nosso texto, apresentamos neste tópico os resultados das entrevistas realizadas com dois alunos do então recém-criado CIEJA. A escolha dos entrevistados buscou incluir representantes de ambos os gêneros (masculino e feminino), para identificar possíveis especificidades nas percepções de cada um.

Antes disso, tratemos da humanização no ambiente educacional. Esta ultrapassa a simples transmissão de conhecimento técnico ou acadêmico; trata-se de reconhecer e valorizar os sujeitos em sua totalidade. Nesse sentido, ao pensar na função reparadora e adaptativa da educação de jovens e adultos (EJA), é fundamental compreender que cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural, emocional e social que deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o currículo e as práticas pedagógicas precisam dialogar com essas vivências, promovendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o resgate da dignidade e o fortalecimento da autoestima dos educandos.

Como enfatizado por Freire (1996), a educação é um ato humanizador que busca, acima de tudo, a transformação social e pessoal. Ao criar espaços onde as histórias de vida são valorizadas e respeitadas, o ambiente educacional se torna um local de acolhimento e crescimento, capaz de atender tanto às necessidades externas impostas por políticas e demandas sociais, quanto às internas, que dizem respeito ao desenvolvimento integral do ser humano.

Agora, direcionamo-nos a pesquisa tratando dos dados coletados quando o objetivo é compreender o impacto significativo que o CIEJA teve e tem na experiência dos primeiros alunos matriculados. No contexto deste trabalho, referimo-nos aos entrevistados como Colaboradores E e F. O primeiro Colaborador é do gênero feminino, e o segundo, masculino.

Ressaltamos que o início do questionário é estruturado a fim de recolher dados de identificação e contexto profissional e educacional dos Colaboradores, em seguida trazemos os questionamentos específicos, seguem:

- 1) Como você soube que iria estudar no CIEJA?
- 2) Quanto tempo você levou para concluir o ensino fundamental?
- 3) Quais justificativas foram dadas para sua migração de escola?
- 4) Como você se sentiu frente a essas mudanças?
- 5) O que você imaginava que seria a EJA antes de ir para o CIEJA?
- 6) Qual significativo o CIEJA tem na sua vivência?

A Colaboradora E entrevistada possui nível superior completo em Pedagogia e se identifica como autônoma no campo profissional, por ainda não está atuando na sua área de formação. Além disso, realizou uma especialização em AEE (Atendimento Educacional Especializado), demonstrando seu envolvimento contínuo com a educação e o aprimoramento profissional.

Quanto à sua escolaridade e trajetória de estudo, ao indagarmos como os colaboradores soube que iria ser transferida de escola para passar a estudar na EJA, ela afirma que “Na escola que estudava encaminhou para o CIEJA” (Colaboradora E, CIEJA, 2014). O período necessário para concluir o ensino fundamental foi de nove anos.

Quando indagamos como se deu o processo de motivação e migração para o CIEJA, ela afirma que, a mudança de escola foi justificada como uma oportunidade para melhorar sua aprendizagem, e a entrevistada reconhece que essa transição foi fundamental para seu desenvolvimento educacional. A expectativa inicial em relação à EJA era que o ambiente permitisse que ela acompanhasse os demais alunos no mesmo nível, proporcionando uma experiência educacional alinhada com suas necessidades e ritmo de aprendizagem.

Trazendo a relação escola e vida questionamos qual foi o impacto do CIEJA em sua Vida. Segundo a Colaboradora E, o CIEJA teve um impacto significativo não apenas em sua educação, mas também no campo profissional, ajudando-a a desenvolver habilidades importantes para sua trajetória e autonomia.

Esse relato revela a importância do CIEJA como espaço de oportunidades educativas inclusivas, promovendo uma aprendizagem personalizada e impactando diretamente a trajetória pessoal e profissional dos alunos. Percebemos nesse contexto a presença do significado que a escola tem na vida da Colaboradora.

Quando direcionamos os questionamentos ao Colaborador F, o mesmo informou que possui ensino médio completo e atua profissionalmente como ajudante de motorista. Além disso, fez um curso profissionalizante de Rigger-Sinaleiro, demonstrando seu esforço em aprimorar habilidades para o mercado de trabalho.

Sobre a Motivação e Trajetória Escolar, o Colaborador relatou que ficou sabendo do CIEJA por meio de seus pais, que o incentivaram a se matricular. Ele levou cinco anos para concluir o ensino fundamental II, destacando que a migração de escola se deu por estar fora da faixa etária adequada.

Ao ser questionado sobre como se sentiu diante dessa transição, ele afirmou ter encarado a mudança com tranquilidade. Antes de ingressar no CIEJA, acreditava que a EJA seria “uma escola para adultos” (Colaborador F, CIEJA, 2024), com uma proposta diferente da educação tradicional, voltada para quem precisa retomar os estudos em uma fase mais madura.

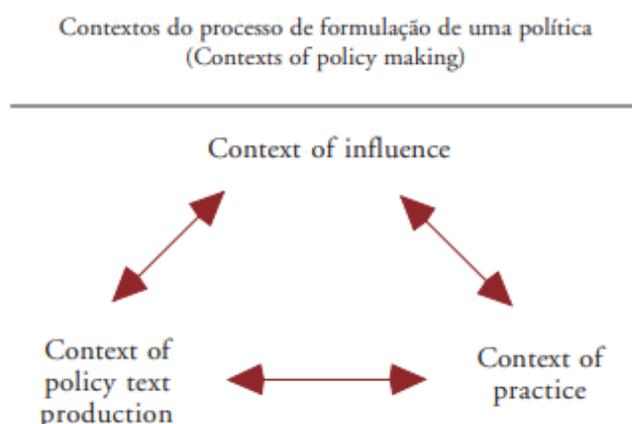
O Colaborador F destacou que a vivência no CIEJA foi essencial para sua superação pessoal e profissional. A instituição ensinou-lhe que, mesmo em “meio às dificuldades, é possível vencer na vida” (Colaborador F, CIEJA, 2024), mostrando como a educação pode ser um caminho de transformação e novas oportunidades.

Este relato evidencia o papel do CIEJA na inclusão educacional, proporcionando uma segunda chance aos alunos que precisaram interromper seus estudos e ajudando-os a desenvolver habilidades importantes para enfrentar desafios futuros.

A partir das entrevistas realizadas com os alunos, é possível analisar como o CIEJA se posiciona no contexto dos ciclos de políticas.

No organograma que apresentamos a seguir, são ilustrados os contextos propostos por Ball e Bowe (1992), adaptados por Mainardes (2006), este afirma que os autores desenvolveram um modelo de ciclo contínuo composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto de prática. Esses contextos estão interconectados, não seguem uma ordem temporal ou sequencial específica e não representam etapas lineares. Cada contexto abrange diferentes arenas, locais e grupos de interesse, sendo marcados por disputas e confrontos (Mainardes, 2006).

Figura 1: Organograma dos contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Mainardes (2006, P. 51)

Inicialmente, destacamos o Contexto de Influência, perceptível ao compreender que a organização das políticas educacionais locais reflete demandas e necessidades específicas. Isso resulta na decisão de criar instituições voltadas para a educação de jovens e adultos (EJA), atendendo à necessidade de inclusão educacional. A formulação desse tipo de política é diretamente influenciada por debates sociais que ressaltam a importância de reinserir educacionalmente alunos fora da faixa etária tradicional ou que interromperam seus estudos.

O CIEJA representa a concretização das políticas educacionais no formato de uma instituição pública focada em promover a inclusão e a continuidade dos estudos. As diretrizes que regem o funcionamento da EJA e do CIEJA são formalizadas em documentos institucionais e políticas educacionais de estados e municípios, no caso do contexto local, foi criada a organização tendo em vista que o município, atua com sistema próprio de ensino.

Encontramos também relações com o Contexto de Prática, pois é neste ponto que os depoimentos dos alunos se tornam fundamentais para entender o impacto da política. O relato dos Colaboradores, quando um tem ensino superior completo e o outro com ensino médio completo revelam como essas políticas são vivenciadas e interpretadas de forma única. Ambos relatam como o CIEJA foi essencial para seu desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando que o objetivo da EJA vai além da certificação, oferecendo também uma chance de crescimento e superação.

Os relatos mostram que a implementação do CIEJA-Lajes/RN permitiu a construção de experiências educacionais alinhadas às necessidades individuais dos alunos. O Colaborador F que foi encaminhado por estar fora da faixa etária destaca que se sentiu tranquilo com a mudança. Já a Colaboradora E com especialização em AEE enfatiza que o CIEJA foi essencial para que ela se desenvolvesse profissionalmente. Essas interpretações revelam que o contexto de prática nem sempre reflete de maneira exata o que foi proposto no texto da política, pois há espaço para interpretações subjetivas e adaptações à realidade dos alunos.

O ciclo de políticas construído por Ball e Bowe (1992) é visível na experiência dos alunos do CIEJA. A política de EJA se materializa na prática de maneiras diversas, dependendo das necessidades e vivências dos alunos. A inclusão e o suporte fornecidos pelo CIEJA mostram como uma política bem implementada pode transformar vidas, dando oportunidades de retomada dos estudos e crescimento pessoal. Dessa forma, o CIEJA exemplifica a fase final do

ciclo, em que a prática educacional real reflete, adapta e, por vezes, vai além da política originalmente proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo fornecem uma compreensão dos desafios e impactos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, em Lajes/RN.

Ao longo da pesquisa, destacamos que a falta de um espaço físico adequado e acessível foi um dos principais desafios enfrentados pela instituição. A necessidade de adaptar-se a espaços compartilhados com outras entidades impactou diretamente a organização pedagógica e a qualidade do ensino oferecido, dificultando a implementação de uma educação de qualidade para jovens e adultos. Esse contexto reflete a tensão entre as exigências externas das políticas públicas e as necessidades locais da comunidade, exigindo uma gestão flexível e criativa das condições de ensino.

Ademais, os resultados destacam a importância do espaço simbólico e físico na configuração das políticas educacionais. A busca por um ambiente adequado que não apenas suporte as necessidades físicas, mas também represente a identidade e a confiança dos alunos é essencial para o sucesso do CIEJA. A pesquisa indicou que os programas educativos precisam considerar as características culturais e sociais da população atendida para serem eficazes. Isso envolve tanto a estrutura física quanto os currículos adaptados que consideram as especificidades locais e as realidades dos alunos.

Além disso, os resultados mostram como a implementação do CIEJA se adapta às particularidades locais e às demandas específicas dos jovens e adultos da região. A teoria da atuação foi um referencial importante para entender como os diferentes atores sociais interpretam e aplicam as políticas educacionais, refletindo as complexidades do contexto social e econômico de Lajes/RN. Os entrevistados indicaram que, apesar dos desafios, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da equidade educacional ao fornecer oportunidades de aprendizado que vão além dos conteúdos programáticos tradicionais e que procuram responder às demandas locais.

A análise qualitativa das falas dos Colaboradores da pesquisa aponta para diferentes percepções sobre os impactos do CIEJA, desde os desafios enfrentados até as estratégias adotadas para superá-los. Essa diversidade de opiniões oferece um panorama abrangente dos problemas e das soluções encontrados ao longo do processo de implementação das políticas educacionais. Esses resultados destacam a importância de considerar tanto as práticas

pedagógicas quanto as respostas institucionais às necessidades específicas da comunidade local, refletindo a importância de uma adaptação constante para garantir uma educação de qualidade para todos.

Partindo de uma perspectiva qualitativa, a pesquisa buscou investigar as dinâmicas e processos políticos que fundamentaram a criação do CIEJA, articulando as demandas locais, as políticas públicas desenvolvidas e as práticas educacionais que emergem nesse contexto. A abordagem metodológica adotada incluiu a análise de documentos oficiais e o uso de questionários semiestruturados aplicados a diferentes categorias de Colaboradores, com o intuito de identificar as percepções, experiências e significados atribuídos à criação e atuação do CIEJA. Nesse sentido, a investigação dialogou com as dimensões contextuais propostas pelo Ciclo de Políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016), contemplando os contextos de influência, prática e produção de textos como eixos analíticos fundamentais.

Ao explorar as práticas educacionais no CIEJA, este estudo contribui para o entendimento das interações entre as políticas públicas e os contextos locais, evidenciando o papel transformador da educação ao enfrentar desigualdades e promover a inclusão. Assim, o diálogo entre os documentos analisados e as práticas observadas reforça a importância de considerar as dimensões contextuais na formulação e implementação de políticas educacionais. A análise mostra que a criação da escola não foi apenas uma resposta técnica ou burocrática a uma política, mas sim uma prática moldada por interpretações e decisões dos atores locais, demonstrando como as políticas ganham vida no contexto prático. A teoria da atuação oferece uma estrutura importante para entender essa dinâmica, ao destacar as múltiplas dimensões que influenciam as decisões e as ações no processo educacional.

Em tempo, tratemos da “amorosidade” citada por Freire (1994, p. 38) ao afirmar que “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar”.

Essa amorosidade esteve e está presente nas linhas desse estudo, nas pesquisas realizadas, nas conversas com Colaboradores, nos resultados encontrados, essa amorosidade me fez seguir esse percurso, me fez mais uma vez atriz nessa arena de projetos, processos, objetivos e sonhos. Falar desse espaço educativo é pessoalmente, trazer para o espaço acadêmico minhas vivências, angústias, concretudes e aprendizados enquanto vivente desse processo.

Assim, entendemos que a contribuição deste trabalho para a EJA reside na análise aprofundada dos desafios e potencialidades do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo em Lajes/RN, evidenciando como a estrutura física, as políticas públicas e as práticas pedagógicas influenciam a experiência educacional dos alunos. Ao destacar a necessidade de espaços adequados e acessíveis, a pesquisa reforça a importância de um ambiente que não apenas acomode os estudantes, mas também valorize sua identidade e trajetória. Além disso, ao considerar a teoria da atuação e a interação entre políticas e contextos locais, o estudo contribui para a formulação de estratégias mais eficazes na EJA, alinhadas às demandas sociais e culturais da comunidade. Dessa forma, este trabalho amplia a compreensão sobre como a adaptação das práticas educacionais pode fortalecer a inclusão, a equidade e a transformação social no campo da educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Edgleuma; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Políticas educacionais no Brasil: interface entre muitos ditos e feitos**. Arilene Maria Soares de Medeiros, Maria Edgleuma de Andrade (Orgs.). Mossoró: Edições UERN, 2016. Disponível em: [E-book-Políticas-Educacionais-nos-Campos-da-Gestao-Avaliacao-e-Formacao.pdf](#). Acesso em: 21 fev. 2024.
- ANFOPE, Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. **Documento Final IX**, Campinas. 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2021/02/1998-Boletim-da-ANFOPE-n.8-Setembro-1998.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2023
- ARAÚJO, Liz. **Sertaniando a Educação Básica: um estudo das políticas de acesso a EJA, construídas ou executadas na SUEJA/RN**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25123> Acesso em: 11 de junho de 2023
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude e Educação: Políticas Públicas, Socialização e Formação**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BASTOS, Silvana Azevedo. "A Educação de Jovens e Adultos: as concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas." *Revista Nova Paideia* 2022 Web. Disponível em: https://rnp primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_f657f1ae523a44daba453f7beae8ee49 Acesso em: 12 de abril de 2023
- BALL, Stephen J.; **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso em: 23 de fevereiro de 2024
- BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, n. 2-3, p. 19-33, 2002a. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985> Acesso em: 31 de dezembro de 2023
- BALL, Stephen J.; MAINARBES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. CORTEZ EDITORA 05014-001 — São Paulo-SP — Brasil. Impresso no Brasil — setembro de 2011
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. "Education reform: A critical and post-structural approach." Buckingham: Open University Press.,1994

BALL, S.J. **Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'**, Journal of Education Policy, 2009, 24:1, 83-99, DOI: 10.1080/02680930802419474 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802419474> Acesso em: 13 de novembro de 2024

BALL, S. J. "*The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity*". **Journal of Education Policy**, 18(2), 215-228 ,2003.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de maio de 2024

BEZERRA, Raquel Carine Martins. **Escritas juvenis na Educação de Jovens e Adultos: o cotidiano como território cultural de aprendizes**. Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva. 2020. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56373> Acesso em: 23 de maio de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para EJA**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 de maio de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.632%2C%20DE%206,aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida. Acesso em: 08 de julho de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional- A. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso em: 18 de dezembro de 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado- PBA**. Disponível em:

<https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba#:~:text=Criado%20em%202003%2C%20o%20Programa,do%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso em: 18 de dezembro de 2023

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2024

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BORGES, Ana Paula Dos Anjos de Souza; ALVES, Carla Jovina de Oliveira; CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. “**Fatores Que Contribuem Para a Juvenilização Na EJA.**” *Pesquisa E Ensino* 2 (2021): 202111. Web Disponível em: https://rnpprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_crossref_primary_10_37853_202111. Acesso em: 04 de maio de 2023

BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembrança de velhos* (2ª ed.). Companhia das Letras 1994
CAMPOS, Ana Maria de; FERREIRA, Dulcinéia De Fátima. "Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)." *Revista E-curriculum* 17.1 (2019): 145-67. Web. Disponível em: https://rnpprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_crossref_primary_10_23925_1809_3876_2019v17i1p145_167. Acesso em: 12 de abril de 2023

CANTALEJO, Marriete de Souza. **Jovens no limbo: um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias**. 8865 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021) ISSN: 2447-2808 GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

CARDOSO, Caroline Cristiano. **Direito à educação de jovens e adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de educação programa de pós graduação em educação, 2018
Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193643/001091642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 de junho de 2023

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Nomes da Terra: história, geografia e toponímia do Rio Grande do Norte**. 1.ed. Natal: Fundação José Augusto, 1968. Coleção Cultura.321 p.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro. **A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

CORTELLA, M. S. **Paulo Freire: um pensamento clássico e atual**. Revista e-curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RevistaOlhardeProfes/pensar-agir-e-se-libertar-concepes-da-pedagogia-freiriana-para-a-educacao> Acesso em: 11 de maio de 2020.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço filho (1947-1950): a arte da guerra**. In:

Anais - 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011. Disponível em: [0126.pdf](#) . Acesso em: 15 de junho de 2023

CUNHA, Alexandre Sanches. **Sócrates entre a justiça e a retórica** / Alexandre Sanches Cunha. Campinas, SP: (s.n.), 2004. Disponível em: [Sócrates entre a justiça e a retórica | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas](#)file:///C:/Users/55849/Downloads/Cunha Acesso em: 23 de junho de 2024

CUNHA, André Luiz Lírio da. **O ensino de história na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André/SP** /André Luiz Lírio da Cunha. Guarulhos, 2019. 118 fls.

Disponível em:

[file:///C:/Users/55849/Downloads/Andr%C3%A9%20Luiz%20Lírio%20da%20Cunha_Turma%202016%20\(1\).pdf](#) Acesso em: 20 de abril de 2023

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. **Apontamentos teóricos sobre a formação continuada e os modelos formativos de professores e professoras**. Educação & Linguagem · ISSN: 2359-277X · ano 7 · n° 2 · p. 13-23. MAI-AGO. 2020. Disponível em:https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/2_REdLi_2020.2.pdf Acesso em: 12 de dezembro de 2023

DOS SANTOS, Juliana Silva, PEREIRA, Marcos Villela. "**Os sentidos do currículo para a juventude na Educação De Jovens E Adultos (EJA)**." *Práxis Educacional* 16.42 (2020): 78-95. Web.

Disponível em:

https://rnpgrupo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_c46ca9ec1c0141d98f0b100160e723b5 . Acesso em: 12 de abril de 2023

FAVERO, O. **A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: Um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em [Rev79_06REV&SINT](#) . Acesso em : 27 de julho de 2017.

FERREIRA, Valdevez Pinto; SIAL, Alcides Nóbrega. **Pico do Cabugi, RN Registro do mais jovem magmatismo continental do Brasil**. SCHOBENHAUS, C. / CAMPOS, D.A. / QUEIROZ, E.T. / WINGE, M. / BERBERT-BORN, M. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile> Acesso em: 13 de novembro de 2024

FEMURN – Federação Dos Municípios Do Rio Grande Do Norte .Disponível em:https://www.diariomunicipal.com.br/femurn/materia/C859F90D/f10b2b8c43efcefefff59bc_bda43a26f10b2b8c43efcefefff59b9cbda43a26 Acesso em: 18 de dezembro de 2024

FREITAS, R. J.; ROSA, R. M.; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. **A Juvenilização da EJA: O que as pesquisas nos trazem sobre esse fenômeno.** Em: VIII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 2016, Imperatriz - MA. Anais do VIII FIPED, v. 1, p. 1-6, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24913> Acesso em: 23 de setembro de 2023

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 5 ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar** / Quézia Vila Flor Furtado. - João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. 262p. ISBN: 978-85-67818-14-6 1. Educação de jovens e adultos.2. Cotidiano escolar. 3. Fracasso escolar. 4. Indisciplina. 5. Desmotivação. CDU: 37-053.6/.8

GATTI, Bernadete. **Implicações e perspectivas da pesquisa em educação no Brasil contemporâneo.** Cadernos de pesquisa, n.113, p. 65-81, julho/2001Disponível em : [SciELO Brasil - Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo](#) [Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo](#). Acesso: 23 de abril 2023

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002 Bibliografia. ISBN 85-224-3169-1. Pesquisa 2. Pesquisa- Metodologia I. Título 91-1515 CDD-001.4-001.42

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GODINHO, Josiane Machado. **Escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua** 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HOJAS, Viviani Fernanda. **Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política”** EM DISCUSSÃO. Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I N° 1 I Itajaí I JAN-DEZ 2019. Disponível em: www.univali.br/periodicos . Acesso em: 20 de novembro de 2023

KELLER, Lenir. **A identidade do currículo da educação de jovens e adultos: olhares docentes e discentes.** 2020. 174f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria – RS.

Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/907>. Acesso em: 20 de abril de 2023

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa**. Educ. rev. 38 • 2022 • disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222> Acesso em: 10 de dezembro de 2023

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

LOPES, A. C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago., 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Campinas/SP: Educ. Soc., vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCFyhsJ/?format=pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2023

MAINARDES, E. W., ALVES, H. P., & RAPOSO, M. **Gestão de inovação nas pequenas empresas: Uma análise por meio do conceito de triangulação**. *Gestão & Produção*, 13(2), 219-232. 2006

MAINARDES, Jefferson Mainardes. MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de outubro de 2023

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. **"Políticas Públicas Para Educação De Jovens E Adultos."** *Revista De Educação Popular* 19.2 (2020): 25-42. Web. Disponível em: https://rnpprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_c33f80f689064f6abe6f6e66403d1d85 Acesso em: 13 de junho de 2023

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Palavras, interações e representações sociais**. In: Minayo MCS. **Capítulo 10 -Técnicas de pesquisa** ed. São Paulo: Hucitec; 2010. p. 261-297
Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205117/mod_resource/content/1/%5BAula%204_Obrigat%C3%B3rio%5D%20MINAYO%2C%20M.%20C.%20S.%20T%C3%A9cnicas%20de%20pesquisa%20-%20observa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 05 de janeiro de 2024

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil: Construção no contexto da anped.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, npo. v8e1m-1b0r1o, / n2o0v0e2mbro/ 2002 81 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/>
Acesso em: 20 de maio de 2024

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014 Disponível em: <file:///C:/Users/55849/Downloads/admin,+01+Educ+P+Esc+2-2014+-+final+1.pdf> Acesso em: 09/12/2023

MULLER, Pierre. **A Análise das Políticas Públicas** / Pierre Muller, Yves Surel; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002.156p. 1. Políticas públicas I. Surel, Yves II. Bavaresco, Agemir III. Ferraro, Alceu IV Título CDD 361.61

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de currículo para o ensino médio em pesquisas.** In: **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):** o que significa ser diferenciado? Defesa de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/1437422013_1-1111-DO.pdf.
Acesso em: 10 de junho de 2023

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Maria Da Conceição Cedro Vilas Bôas de; COSTA. Graça Dos Santos. "A **juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares.**" *Práxis Educacional* 16.42 (2020): 48-77. Web Disponível em: https://rnp primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_9de4687bbf51473b8b10cdd3de94ed49. Acesso em:04 de maio de 2023

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças.** In: Educação de Jovens e adultos/ [orgs. J. Paiva, I. B. Oliveira]. – Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida:** sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. Disponível em: p4_MIOLO_Aprendizados_ao_Longo_da_Vida.indd .Acesso em: 18 jun. 2023.

PAIVA, Vanilda de. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1972.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. **Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização.** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, ago. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010368312018000200528&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 de abril de 2023

PIMENTA, S. G. S., & LIMA, M. C. S. (2004). **“A EJA e suas perspectivas de formação e qualificação: um olhar sobre o currículo”**. In Silva, I. J. C. (Org.) *Desafios da EJA no século XXI: uma perspectiva brasileira*. Campinas: Autores Associados.

PORTELA, Edinólia Lima. **Juventude juventudes: dos contornos sobre o conceito às implicações de um programa socioeducativo**.

Disponível em: [\(PDF\) Juventude Juventudes: dos contornos sobre o conceito às implicações de um programa socioeducativo](#) Acesso em: 16 de julho de 2023

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO – PPP do CIEJA Professora Juraci Soares de Melo, 2023.

RESENDE, Ana Carolina Costa **A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem/** Ana Carolina Costa Resende -2019. 205p:il.

Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11339> Acesso em: 20 de abril de 2023

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em:

<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242>

Acesso em: 07 de julho de 2023

ROSE R., DAVIES P., **Inheritance in Public Policy**, New Haven, Yale University Press, 1994.

SACRISTÁN, Jimeno. G. (Org.). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2000.

SANTOS, M. R. et al. **O Projeto Político Pedagógico: caminhos e desafios para a escola pública**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas**. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 38, n. 3, p. 271-282, July-Sept., 2016. Disponível em:

periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/26768/17038

Acesso em: 14 de novembro de 2023

SANTOS, Juliana Silva dos.; PEREIRA, Marcos Villela. **Os sentidos do currículo para a juventude na Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista – Bahia, v.10, n.42.p. 78-94, out/dez 2020.

SILVA, Francisco Canindé. **"Currículos praticados pensados nos cotidianos da EJA: Condições E Procedimentos De Tradução."** *Revista Espaço Do Currículo* 12.2: Revista Espaço Do Currículo, 2019, Vol.12 (2). Web

Disponível em:

https://rnpprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_d46d9e7079064a0192cbdf0830deb559. Acesso em: 12 de abril de 2023

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas.** Rio de Janeiro: ProPED UERJ, 2016

SOUSA, Mauricio de. **Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais.** Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-22, 2018 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe> Acesso em: 20 de janeiro de 2024

SOUZA. Ana Paula dos Anjos de; ALVES. Carla Jovina de Oliveira; CARVALHO. Ana Jovina Oliveira Vieira de. **Fatores que contribuem para a juvenilização na EJA Universidade do Estado da Bahia Universidade do Estado da Bahia** Disponível em : https://rnp primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_d46d9e7079064a0192cbdf0830deb559. Acesso em 23 de maio de 2024

SOUZA. Karina Maria da Silva. **Poderes e progressos: as relações que constituíram a candidatura de Alzira Soriano.** 1ª. ed. Natal: Cactus Editora, 2021. v. 200. 121p.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. **Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites.** Ultimadécad. v.12 n.20 Santiago jun. 2004 Disponível em: [Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites](#) Acesso em: 16 de novembro de 2023

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM Antonio. **"Juvenilização Da EJA E as Implicações No Processo De Escolarização."** *Ensaio (Rio De Janeiro, Brazil)* 29.112 (2021): 718-37. Web. Disponível em: https://rnp primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_07a6465b50954981b77e086dee70dfcc. Acesso em: 04 de maio de 2023

SOUZA, Ana Raquel de Oliveira. **"Não é porque a gente não passa que não quer estudar!" juventudes na EJA: pronúncias e sentidos atribuídos à escola.** 2021. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44813>. Acesso em: 23 de maio de 2023

COLABORADOR B, **Equipe de gestão SEMEC anos 2010-2014**, CIEJA, 2024

COLABORADOR C, **Professores 2013**, CIEJA 2024

COLABORADOR D, **Professores 2013**, CIEJA ,2024

COLABORADOR E, **Alunos e alunas 2014**, CIEJA, 2024

COLABORADOR F, **Alunos e alunas 2014**, CIEJA ,2024

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais. **Saúde mental.** Disponível em: <https://www.ufmg.br/saudemental/para-servidores/por-uma-cultura-de->

[paz/#:~:text=Resumidamente%2C%20a%20cultura%20de%20paz,modos%20de%20pensar%20e%20agir.](#)

Acesso em: 10 de dezembro de 2023

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em [:https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60074/32282](https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60074/32282). Acesso em: 13 de junho de 2023

VELOSO, Valdemir Batista. **O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná** 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. Tradução Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO REALIZADO NO ANO DE 2020 – EQUIPE DE GESTÃO SEMEC ANOS 2010-2013, PARA CONTRIBUIÇÃO PARA ESCRITA DA MONOGRAFIA DESTA AUTORA, TCC DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Orientanda: Karina maria da silva Souza

Orientadora: Zenis Bezerra Freire

QUESTIONARIO SOBRE CRIAÇÃO DO CIEJA PROFESSORA JURACI SOARES DE MELO

- 1) Quais pontos foram elencados para que se percebesse a necessidade de criação de uma escola de EJA no município?
- 2) O que mudou após a criação da escola?
- 3) O que se espera quanto a devolutiva da escola para o município e processos de análises (IDEB)?

APÊNDICE 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EQUIPE DE GESTÃO SEMEC ANOS 2010-201

Objetivo: Analisar quais demandas a SEMEC evidenciou que justificasse a criação do CIEJA

DADOS INICIAIS:

Colaborador (a): _____

Instituição: _____

Formação acadêmica:

() Graduado (a), com pós-graduação *latu sensu*

IES: _____

Cursos: _____

() Graduado (a), com pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*

IES: _____

Cursos: _____

Tipo de vínculo:

() Concursado (a) () Temporário (a) () Conveniado (a)

Tempo de atuação na rede municipal: _____

Questionamentos específicos:

- 1) Qual função você desenvolvia quando iniciaram os percursos para criação do CIEJA? Fale um pouco sobre as atribuições dessa função.
- 2) Quais estudos foram realizados para levantamento das demandas que indicassem as necessidades da criação da escola?
- 3) Foram realizados momentos formativos internos para estudar/discutir e conhecer a política da EJA para a criação da escola? Quais pontos foram identificados /observados no município de Lajes que justificasse a criação do CIEJA?
- 4) Quanto ao público a ser atendido, foi feito algum estudo/levantamento que indicasse que haveria público a ser entendido pela escola?
- 5) Como se deu a organização didático pedagógica da escola?
- 6) O que se pretendia alcançar com a criação da escola?
- 7) A nomenclatura “CIEJA” evidenciaria inserir no currículo da escola a formação profissional? O que o termo “integrado” evidencia?
- 8) Quais políticas foram dimensionadas quando da organização da escola?

9) Quais as principais tensões foram observadas/vivenciadas durante o processo de desenvolvimento e implementação da escola?

10) Quais demandas foram identificadas durante o processo de criação da escola?

APÊNDICE 3 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES 2013**Objetivo:** Identificar se a escola atuou frente as normativas da EJA

DADOS INICIAIS:

Colaborador (a): _____

Instituição: _____

Formação acadêmica:

 Graduado (a), com pós-graduação *latu sensu*

IES: _____

Cursos: _____

 Graduado (a), com pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*

IES: _____

Cursos: _____

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

Tempo de atuação na rede municipal: _____

Questionamentos específicos:

- 01) Como você foi direcionado para o CIEJA?
- 02) Qual ideologia/imagem você tinha sobre a EJA
- 03) Foi realizada formação específica antes de assumir a sala?
- 04) Como a escola se organizava no quesito curricular? Atendia as premissas da EJA?
- 05) Quanto aos educandos, foi identificado um perfil para além da distorção idade ano?
- 06) Sobre o material didático disponibilizado, atendia as demandas pedagógicas?
- 07) Quais principais demandas você observou enquanto professor?
- 08) Quais políticas foram identificadas durante sua permanência na escola?
- 09) Foram observadas/vividas tensões durante sua permanência na escola?

APÊNDICE 4- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS E ALUNAS 2014**Objetivo:** Entender o significativo que o CIEJA tem/teve para os primeiros alunos matriculados**DADOS INICIAIS:**

Colaborador (a): _____

Instituição: _____

Nível de escolaridade:

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Nível Superior completo
- Nível Superior incompleto

Cursos profissionalizantes:

Posição profissional/laboral

Questionamentos específicos:

- 01) Como você soube que iria estudar no CIEJA?
- 02) Quanto tempo você levou para concluir o ensino fundamental?
- 03) Quais justificativas foram dadas para sua migração de escola?
- 04) Como você se sentiu frente a essas mudanças?
- 05) O que você imaginava que seria a EJA antes de ir para o CIEJA
- 06) Qual significativo o CIEJA tem na sua vivência