

**O PERFIL DO/A ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BASE MUNICIPAL CURRICULAR DE GUANAMBI-BA****THE STUDENT PROFILE IN THE CURRICULUM BASIS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF GUANAMBI-BA**Madalena Teixeira<sup>1</sup> / Maria de Fátima P. Carvalho<sup>1,\*</sup>**PRIMEIRAS PALAVRAS**

Este artigo situa-se no entrelaçamento de estudos realizados no campo das pesquisas sobre os sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se, mais especificamente, de uma pesquisa a respeito do perfil do/a estudante da EJA na Base Municipal Curricular de Guanambi-Bahia.

O desejo de analisar o perfil dos sujeitos da EJA na Base Municipal Curricular de Guanambi está ancorado na convivência com pessoas que possuem necessidades de aumentar os conhecimentos por meio da escolarização, além da conquista da autonomia financeira, visto que parte dessas pessoas tem dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, por não estar preparada e/ou por não possuir a escolaridade exigida, se submete ao mundo do trabalho informal.

Integrados também à EJA, estão os/as idosos/as, que no passado tiveram seus direitos de acesso e permanência à escolarização negados, mas, retornam com interesses diferentes dos demais integrantes, pois, a maioria deles/as não planeja mais entrar no mercado de trabalho, e, sim, busca conhecimento.

Diante das exigências do mercado de trabalho, muitos/as jovens e adultos/as que não foram alfabetizados/as e/ou não conseguiram concluir seus estudos, na maioria das vezes procuram a EJA com o intuito de melhorar suas condições de sobrevivência e de seus familiares, visando melhor qualidade de vida por meio da inserção no mundo do trabalho formal.

**RESUMO**

Neste artigo analisamos o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Base Municipal Curricular de Guanambi-BA. A pesquisa procurou conhecer o perfil dos estudantes da EJA no contexto da BMCG (2020). Para tanto, traçou o perfil dos sujeitos dessa modalidade redigido no documento e descreveu como o currículo tem dialogado com as suas especificidades. O referencial teórico e metodológico dialoga com estudos sobre as especificidades e singularidades dos/as sujeitos da EJA. A partir da análise do documento da EJA que integra a BMCG evidenciamos que o mesmo procura caracterizar e traçar o perfil dos sujeitos inseridos/as na referida modalidade de ensino, no município de Guanambi. Os achados da pesquisa demonstram que o currículo procura atender as singularidades da EJA, em conformidade com a abordagem reflexiva e emancipatória. Os resultados revelam e advertem sobre a importância do respeito às realidades e necessidades dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Base Municipal Curricular. Perfil do/a Estudante da EJA.

**ABSTRACT**

In this article we analyze the profile of the students of Youth and Adult Education in the Municipal Curricular Base of Guanambi-BA. The research sought to know the profile of EJA students in the context of the BMCG (2020). To do so, it outlined the profile of the subjects of this modality described in the document and described how the curriculum has dialogued with its specificities. The theoretical and methodological framework dialogues with studies on the specificities and singularities of EJA subjects. From the analysis of the EJA document that integrates the BMCG, we show that it seeks to characterize and outline the profile of the subjects inserted in the mentioned teaching modality, in the municipality of Guanambi. The research findings demonstrate that the curriculum seeks to meet the singularities of EJA, in accordance with the reflective and emancipatory approach. The results reveal and warn about the importance of respecting the realities and needs of the subjects included in this teaching modality.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Municipal Curriculum Base. EJA Student Profile

*Submetido em:* 02 de nov. 2022

*Aceito em:* 26 de jan. 2023

<sup>1</sup>Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Guanambi - BA - Brasil.

\*E-mail para correspondência: fl3carvalho@hotmail.com

A atual conjuntura tem revelado a importância e necessidade que essas pessoas saibam no mínimo ler e escrever a linguagem convencional, como também deem continuidade ao processo de escolarização, sobretudo diante do avanço das novas tecnologias. Para que sejam incluídas nas demandas da empregabilidade de um mercado que exige qualificação para cargos e categorias, o conhecimento formal (escolarizado) lhes possibilita um mínimo de independência e autonomia.

Essa população com pouca escolaridade, na sua maioria, só consegue empregos com baixos salários, como serviços braçais e domésticos, nessas circunstâncias muitos ficam fora do mercado de trabalho formal e procuram a emancipação econômica por meio da escolarização. Embora, nem sempre a escola esteja nos seus projetos de vida e nem tão pouco garante a emancipação e independência dos sujeitos inseridos/as na EJA (CARVALHO, 2021).

Além das questões postas, os debates e discussões realizadas no âmbito do componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”, ofertado pelo curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia-Campus XII despertou em mim o interesse em aprofundar os estudos acerca das questões inerentes ao campo da EJA, mais especificamente sobre os sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino. Concluí o magistério há muitos anos, iniciei minha graduação em outra área da qual tive que desistir por motivos pessoais. Depois de muito tempo, resolvi voltar a estudar, agora estou me graduando em Pedagogia, um projeto de vida sendo efetivado, o que não acontece com muitos/as pessoas das classes populares, principalmente aqueles/as que tiveram interrupções nos estudos e tentam reingressarem na escolarização por meio da EJA.

A abordagem metodológica utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa, porque explora a natureza de dados por meio de investigação específica de documentos já escrito, aonde o investigador constrói conhecimento, para entender o modo, a motivação e o procedimento de pessoas dentro do contexto relacionado ao tema. Segundo, Bogdan e Biklen (1977, p.41), “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação”, com isso, o investigador não pode expressar sua opinião. Assim, também ressalta Godoy (1985), que por meio desta, poderá servir para além do estudo de caso e a etnográfica, contempla também a pesquisa documental, um instrumento empregado aqui. O documento estudado e analisado refere-se à Base Municipal Curricular de Guanambi, especificamente a parte destinada à EJA.

Utilizamos também, para o tratamento dos dados, a revisão bibliográfica que segundo Gil (2010, p.44), “é elaborada com base em material já publicado, incluindo material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, permitindo assim conhecer as contribuições contidas nesses materiais”. A análise de conteúdo direcionou a análise dos resultados, na perspectiva de Bardin, (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos, (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Essa pesquisa poderá contribuir para pensar e refletir sobre as especificidades dos sujeitos da EJA no município de Guanambi ao construir as propostas curriculares para essa modalidade de ensino. Além disso, entender os sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de direitos na perspectiva da educação ao longo da vida.

As reflexões apresentadas na sequência, foram desenvolvidas a partir da seguinte organização: A primeira seção inicia com um breve relato sobre a história da EJA no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade. A segunda descreve o perfil dos jovens e adultos da EJA, nesta seção há uma subseção que apresenta a caracterização da EJA na rede municipal de Guanambi- BA, em conformidade com a BMCG. A terceira faz uma avaliação dos currí-

culos da EJA, na rede municipal de Guanambi-BA, a partir da Base Municipal Curricular, mais especificamente a parte do documento que trata sobre a EJA. Ainda nesta secção há uma subsecção que aborda como o currículo tem dialogado com as especificidades do sujeito da EJA, baseado no mesmo documento. E por último, são feitas as considerações in(conclusivas), que procuram responder em parte, a pergunta: Qual o perfil do sujeito Educação de Jovens e Adultos nos currículos da EJA no município de Guanambi-BA? Bem como, ao objetivo da pesquisa desenvolvida no ano de 2021, resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, na UNEB/Campus XII.

## **1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: uma síntese**

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil iniciou no período colonial com os jesuítas, que ensinava a religião e os ofícios para fins profissionais, de maneira assistemática (eventual) e desorganizada. Nessa época, não se constatou iniciativas governamentais significativas, e a mão de obra analfabeta era considerada eficiente. Para esses autores:

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Por outro lado, com o advento do capitalismo industrial emerge a necessidade de formação de mão de obra especializada, voltada para o Mundo trabalho, para as técnicas e profissionais, é quando surgem iniciativas governamentais para a alfabetização de adultos, conforme atesta Ceratti (2007, p.2), “[...] dessa maneira seria necessário para acelerar o crescimento econômico do país, tomar providências relacionadas ao combate ao analfabetismo. ”

Foi no governo Vargas, na década de 1940, que firmou a EJA como uma ação na política nacional e no Plano Nacional de Educação, prevista na constituição de 1934, passou a ser reconhecida. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.110):

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União prevista na Constituição de 1934, deveria incluir em suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Para Silva e Taam (2009), na Educação de Adultos e Jovens durante o período de Vargas, desponta também o Serviço de Educação de Adulto (SEA). Neste sentido, reiteram Haddad e Di Pierro (2000, p.111).

Como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde, que tinha a finalidade a orientação e coordenação geral dos trabalhos pelos planos anuais de ensino suplementar para adolescentes e adultos analfabetos.

Ainda, em anos anteriores à ditadura militar, a Educação de Jovens e Adultos teve a influência do educador Paulo Freire, que era a favor de um ensino, no qual o professor e o aluno pudessem se relacionar para o aprendizado de maneira dialógica, em que ele desenvolveu um método, considerado por muitos como revolucionário, de alfabetização a partir de palavras do cotidiano dos alunos, trabalhando também a criticidade, nesta mesma linha de pensamento, ele

escreve, “[...] um método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, [...]” (FREIRE, 1967, p.106). Porém, foi interrompido no contexto político militar de 1964.

Por outro lado, Silva e Taam (2009), afirma que com a ditadura militar de 1964, muitos programas de alfabetização foram extintos, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, que começou a vigorar em 1970 permanecendo por mais de dez anos, e durante sua vigência houve uma redução do analfabetismo de jovens e adultos, sendo extinto em 1985. Esses mesmos autores ressaltam que nos anos de 1980 foi criada a Fundação Educar, nos anos de 1990, o Programa Nacional de Alfabetização (PNAC) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

Na perspectiva de Haddad e Di Pierro (2000), a Constituição de 1988 em seu artigo 208, garante importantes avanços no campo da EJA, como uma política pública no processo de aprendizagem e conhecimentos dos egressos em relação às que prometiam acabar com o analfabetismo, e no ano de 2003 o Ministério da Educação (MEC), cria a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, e para isso lança o Programa Brasil Alfabetizado.

Na década de 1990, a Educação de Jovens e Adultos recebeu um olhar com mais esmero, a partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), na qual a EJA é constituída enquanto modalidade de ensino, confirmada no artigo 37, “a Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.13).

Como uma maneira de reparar aos que historicamente foram discriminados/as, foi criada em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (SECAD), e em 2011 acrescentou-se a Inclusão (SECADI), objetivando escolarização para todos/as, com o intuito de reduzir as desigualdades através dos espaços da sala de aula buscando garantir o que é de direito à EJA. A professora Analise da Silva<sup>2</sup>, no ano de 2011 em entrevista na página da revista de Olho nos Planos, divulgou que a SECADI surgiu, por reivindicação dos movimentos sociais. Ela revela também que a secretaria era encarregada por todas as ações da EJA.

Infelizmente, a SECADI foi extinta no dia 2 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.495, significando um retrocesso para o processo educativo, um verdadeiro desmonte das políticas construídas por meio de muitas lutas e resistências.

Com o fim da SECADI, coube a Secretária de Alfabetização (Sealf), o planejamento, orientação e coordenação das políticas para a alfabetização de jovens e adultos.

Nesse contexto, a EJA sempre esteve no lugar dos excluídos e nos últimos tempos, esse fato carece de uma conscientização maior sobre o que já foi conquistado para não se deixar perder “É preciso, antes de tudo, que nos debrucemos sobre todo o contexto histórico-social que a EJA construiu e requer para existir, já que falarmos dela é adentrarmos em um mundo de exclusões, significados, lutas e necessidades de reparações”. (SILVA; OLIVEIRA; REIS, 2017, p. 207).

Mais recentemente, no ano de 2018, o Ministério da Educação, cria uma base denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com caracteres de lei, que torna-se diretriz para os currículos em todo território brasileiro. Neste documento somente na introdução é feita uma menção sobre modalidade, não especificando e nem pensando nas individualidades inerentes ao público da EJA. A base assim descreve a Educação Básica:

<sup>2</sup>Analise da Silva, professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, [...] (BRASIL, 2018, p.7).

O supracitado documento estabelece a informação de eixos e conteúdos que aplicam para outros públicos da Educação Básica, deixando de objetivar as especificidades para a EJA e para as demais modalidades de ensino que acolhem os diversos. Ao pensar nos sujeitos de origens, culturas, saberes e projetos de vidas diversificados, interrogamos: de que maneira podemos trabalhar o currículo para a EJA, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular? Diante do contexto em que estamos vivendo e assistindo os desmontes das políticas de inserção e inclusão dos/as diferentes, será que a BNCC não indica a formação de um currículo uniforme que desconsidere as especificidades da EJA?

## **2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Quem são?**

Na atual conjuntura, com um mundo globalizado e um mercado de trabalho exigente, muitos jovens e adultos, que não tiveram acesso à leitura e/ou tiveram suas trajetórias de escolarização interrompidas, fazem parte de um segmento considerado por esse “mundo globalizado”, pobre, excluído e marginalizado, muitos/as deles/as provenientes do campo e de regiões periféricas, que não tiveram oportunidade de ingressar na escola ou com interrupções no processo de escolarização.

Segundo Arroyo (2017, p.110), esses sujeitos são “trabalhadores periféricos submetidos ao padrão classista, sexista, racista do trabalho, submetidos aos trabalhos mais precarizados”. Para o autor, esses sujeitos, após um dia de trabalho cansativo, pegam ônibus a caminho da escola, tendo que fazer o percurso de volta, após o término da aula. Maiores de 15 anos, os quais os quais buscam por oportunidades em detrimento da melhoria de suas condições de vida, lutam pelo reconhecimento de seus direitos sociais e econômicos, procuram conciliar trabalho e estudo, com o propósito de terem dignidade humana e justiça Social

Nessa busca estão incluídos, também, os que lutam pela terra, por trabalho e por direitos humanos, garantias que lhes foram tiradas ao longo da História, como no caso dos povos camponeses, indígenas e quilombolas, os quais demandam serem reconhecidos como sujeitos humanos históricos, e com direito a uma vida íntegra.

Daí a importância de pensar uma proposta pedagógica que atenda as especificidades dessas pessoas no âmbito escolar, que não as oprima, mas que possibilite a sua emancipação (EITERER; REIS, 2009). Reiterando essa ideia, Arroyo (2017, p. 85) declara como “paradigma pedagógico que os trabalhadores afirmam em suas lutas e resistências”. Arroyo (2017) especifica como inclusão, uma educação protagonizada pelo movimento operário, reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos de decisão e a possibilidade da presença deles na universidade.

Os sujeitos inseridos na EJA, assim como de outras modalidades de ensino, sentem na maioria das vezes, a importância de renovar conhecimentos, por entenderem que a educação institucionalizada formal poderia oportunizar mudança de lugar social, mas consciente de que seu retorno à escola não garantiria totalmente os direitos que lhes foram negados, mas sim, uma possibilidade de desenvolvimento da consciência política para a luta por seus direitos. Nesse sentido, “a EJA aparece como um itinerário, uma porta de emergência para um viver digno, menos indigno, para um trabalho justo, menos injusto” (ARROYO, 2017, p.110).

Neste contexto, muitos acreditam na viabilidade de conseguir uma certificação e melhorar suas condições socioeconômicas, conforme afirma Reis (2009, p. 198), baseada na narrativa de uma professora do Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica de Guanambi – BA (MEBIC) [...], “os mais jovens, buscaram a reinserção na escola porque acreditaram que a escolarização é um fator determinante para obter emprego ou melhorar as condições de seus serviços”

No sentido adverso, Afro (2011, p.72), recomenda que:

Seria necessário estimular essa juventude a reconhecer a educação como algo imprescindível, para o seu crescimento como ser humano, e não meramente como obrigação, um fardo, necessário apenas para lhes assegurar uma certificação capaz de favorecer o seu ingresso no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva da educação continuada, os/as educandos/as dessa modalidade de ensino enfrentam desafios devido a grande valorização de um paradigma social pós-industrial: como o acelerado nível de entendimento das informações, tentativa de resgate da dívida social do analfabetismo para findá-la, ingressar no mercado de trabalho e criar oportunidade de empregos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em se tratando dos egressos/as da EJA, Haddad e Di Pierro (2000) apontam como aqueles que não conseguiram permanecer nas escolas no tempo regular, por motivos de reprovações, quando estudaram em uma escola excludente. Relata que um número considerável de educandos, proveniente dessa modalidade, após passarem por um sistema de ensino, no qual só aprenderam o suficiente para utilizar no cotidiano, (denominado por eles como analfabeto funcional), e que necessitaria de mais anos de escolarização para que esses estudantes fossem considerados plenamente alfabetizados.

Adicionados do mesmo modo aos que não puderam frequentar a escola enquanto crianças ou adolescentes, estão muitas jovens que tiveram gravidez precoce, o que por muitas vezes motivou o abandono escolar. Sobre isso Afro (2000, p. 74) afirma que, “gravidez precoce e não planejada é um dos motivos que levam as jovens e adolescentes a deixarem a escola regular.” Ao retornar à escola, enfrentam desafios diversos, e, partindo do pressuposto que as mulheres trilham caminhos de exclusão, provocados pela sociedade patriarcal e machista, em que o poder de decisões estão com os homens, muitas buscam o seu lugar de direito depois de muitos anos de negação, passando a fazer parte do grupo de estudantes que compõe a EJA, para se auto afirmar.

Reiterando, os sujeitos inseridos/as na EJA são os mais diversos e diferentes, interseccionados/as pela relação de gênero, cor da pele, etnia, territorialidade, geração, etc.. São os trabalhadores diurnos ou noturnos, cansados da jornada de trabalho e desejosos de um futuro melhor, com expectativa que a comunidade escolar e a sociedade reconheçam seus valores, bem como, compreensão no tocante as suas singularidades.

Para Arroyo (2017), tornar concreto as especificidades destes alunos relativo as histórias, as configurações de classe, gênero e raça, assim como, em tempos de discriminação, social e sexual, requer um projeto educativo com relevância nas singularidades destes educandos. Estes sujeitos são cidadãos/cidadãs e têm direito a uma educação de qualidade, com um currículo pensado e construído a partir das suas especificidades, singularidades, necessidades e realidades, focado na criticidade, autonomia e emancipação humana.

## 2.1 Caracterização da EJA na Rede Municipal de Guanambi-BA

Na leitura e análise do documento curricular da Educação de Jovens e Adultos, o qual integra a Base Municipal Curricular de Guanambi, observa-se que no referido município, tal como no restante do país, as/os importantes protagonistas que compõem essa modalidade de ensino, também fazem parte do grupo dos que vieram do campo, das classes populares, são os mais pobres e, pessoas que residem na periferia e que estão à margem da sociedade. São aqueles/as que buscam nos processos de escolarização não só o acesso aos conhecimentos e conteúdos escolares, eles também almejam o desenvolvimento da autonomia, sua libertação, emancipação, independência. Para eles/as a escola constitui espaço de referência, a qual se pauta na ética e deve respeitar e atender dignamente seus projetos de futuro, isto é, anseiam por ações de humanidade, como destaca Freire (1986, p.35), “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

De acordo com o que consta na BMCG, no ano de 2020 o município contava com uma escola localizada no campo, a Colônia Agrícola de Ceraíma, e mais seis escolas situadas na cidade que atendiam os sujeitos da EJA, conforme especificado no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Instituições que atendem a EJA no município de Guanambi em 2020

ENSINO	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	TURNOS
EJA I	Emília Mila de Castro	Urbana/ Sede	Noturno
	Enedina Costa de Macedo	Urbana/ Sede	Noturno
	Prof. Josefina Teixeira de Azevedo	Urbana/ Sede	Noturno
	Maria Regina Freitas	Urbana/ Sede	Matutino
	Pedro Barros Prates	Urbana/ Distrito de Mutãs	Noturno
EJA II	Colônia Agrícola de Ceraíma	Rural/ Distrito de Ceraíma	Vespertino
	Enedina Costa de Macedo	Urbana/ Sede	Noturno
	José Neves Teixeira	Urbana/ Sede	Noturno
	Prof. Josefina Teixeira de Azevedo	Urbana/ Sede	Noturno
	Maria Regina Freitas	Urbana/ Sede	Noturno
	Pedro Barros Prates	Urbana/ Distrito de Mutãs	Noturno

Fonte: quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados da BMCG, 2020.

Percebe-se que não só o turno noturno é contemplado com essa modalidade, mas também o vespertino e o matutino, porém em número bem pequeno. Assim, o público que trabalha no diurno é em maior número, contudo, há também os trabalhadores/as noturnos, estudantes que labutam durante a noite, conforme está posto na Base Municipal Curricular, “a exemplo de guarda-noturno, cuidadores/as de idosos/as, entre outros” (GUANAMBI, 2020, p.467).

Fica evidente também que o índice de estudantes matriculados/as na EJA, na rede municipal de ensino em relação às duas primeiras etapas da Educação Básica é pequeno, apenas 6,1%, dos/as estudantes matriculados/as na rede

municipal fazem parte da EJA. À época da pesquisa, a quantidade de estudantes se encontrava distribuída por etapas: Na EJA I, estágio 1, eram 38 no turno noturno; EJA I estágio 2 com 85 noturno, EJA II estágio 1, 16 vespertino e 247 no noturno, um total de 263; EJA II estágio 2, 35 no matutino e 340 no noturno, totalizando 375. Apresentando uma soma de 35 (matutino), 16 (vespertino) e 710 (noturno), e com um total geral de 761 estudantes matriculados/as. Evidencia-se que na EJA II, e no noturno, tem-se o maior número de estudantes, conforme informações disponibilizadas pelo Departamento de Ensino do SME, no ano de 2020<sup>3</sup>, com isso podemos afirmar que muitos dos estudantes da EJA no município de Guanambi, advém de jornadas de trabalho diurnas/ trabalhadores diurnos. Observemos esses dados na tabela 1.

**Tabela 1** - Número de estudantes matriculados na EJA e por turno no ano de 2020

TURNO	EJA I/ ESTÁGIO 1	EJA I/ ESTÁGIO 2	EJA II/ ESTÁGIO 1	EJA II/ ESTÁGIO 2	TOTAL GERAL
Matutino	-	-	-	35	35
Vespertino	-	-	-	-	16
Noturno	38	85	263	340	710
TOTAL	38	85	263	375	761

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras a partir dos dados da BMCG, 2020.

Pensando nas especificidades dos sujeitos inseridos/as nessa modalidade de ensino, estão também os que possuem algum impedimento para o avanço no processo de escolarização, relacionado às necessidades específicas de aprendizagens, problemas familiares, trabalhos, entre outros, que segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), estão assim distribuídos: 47 sujeitos possuem algum tipo de dificuldade e 714 não possuem. Isso demonstra que a maioria não apresenta necessidade educacional específica, mas, ainda existe um quantitativo que necessita de um olhar individualizado para alcançar o que foi proposto em relação ao atendimento de qualidade no tocante às ações pedagógicas, inerentes à formulação de um currículo que satisfaça as especificidades singularizadas, cabendo ressaltar que para eles existe um acompanhamento feito por meio do Centro de Referência da Educação Inclusiva (CREIO).

Outro aspecto presente no campo da EJA e apontado também pela Secretaria Municipal de Educação, diz respeito ao número maior de estudantes na faixa etária entre 16 e 20 anos, demonstrando o fenômeno da juvenilização nessa modalidade de ensino. Além disso, fica evidente que os/as frequentadores/as desta modalidade, na sua maioria é parda, e do sexo masculino. Vale destacar que grande contingente deles abandona a escola porque precisa trabalhar, ou vivenciaram constantes processos de repetência, e ao completarem a idade de 15 anos são matriculados na EJA, como também há aqueles que foram reprovados no ensino, e depois voltam devido às cobranças da sociedade.

A migração de pessoas cada vez mais jovens para as classes da EJA é vista como consequência de uma exclusão por parte de escolas sem planejamentos programados para assegurar a permanência delas no processo de escolarização.

<sup>3</sup>A Rede Municipal de Ensino criou, em 2013, uma nova Matriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de acordo com a Lei no 9394/96 e a Resolução do CNE/CEB no 01/2000. Esta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Guanambi prevalecendo o currículo composto por Estágios correspondentes ao 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e por eixos temáticos e áreas de conhecimento, que buscam contemplar o que está na Base Nacional Comum e uma parte diversificada, articulada aos saberes da vida cidadã. Assim, em conformidade com a matriz curricular, a nomenclatura para substituir as classes de aceleração foi chamada de EJA I, compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e EJA II, compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos anos finais do Ensino Fundamental. (GUANAMBI, 2020, p.459).

zação, que desmotivam, provocando fracasso e abandono pelos/as estudantes. Ao retornarem, veem na escolarização uma possibilidade de crescimento intelectual e profissional, mas, não são vistos pela sociedade com bons olhos, e sim como marginais, ou como aqueles que não tiveram nenhum interesse pelo estudo. Neste sentido, Dayrell (2007, p. 1117), descreve:

Quando se trata de jovens pobres ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia de risco de violência, tornando-se uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa o que é capaz de fazer.

Para sanar a existência da maneira estereotipada atribuída a esses aprendizes jovens, se faz necessário a compreensão sobre os motivos que os/as levaram a estar nessas condições e lugar. Assim, espera-se que aconteçam mudanças que possam levar a melhoria do atendimento e acolhimento das juventudes que retornam às escolas.

### **3 O CURRÍCULO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUANAMBI-BA**

Conhecer os/as estudantes inseridos/as na EJA, bem como o contexto em que eles/as estão inseridos/as, suas necessidades e inquietações contribuem para o processo de construção dos currículos da EJA, além de colaborar para a reflexão do/a educador/a ante o seu fazer docente, aprimorando assim as suas práticas educativas, as quais devem estar pautadas na perspectiva da formação crítica-reflexiva e a promover a emancipação do sujeito. .

Paulo Freire (1967) já nos advertia que a educação precisa ser pensada e construída a partir da libertação e emancipação do sujeito, isto é uma educação como prática da liberdade, - a qual seja não só se qualificar ao mercado de trabalho e melhoria das suas condições de vida, mas principalmente que desperte sua autonomia e consciência política para a transformação dos seus contextos locais e da sociedade. Arroyo (2017, p. 59), adverte:

Currículos que os capacitem para o que esses jovens e adultos lutam, para ter mais opções nessas formas de trabalho e para se emanciparem da instabilidade e da exploração a que a sociedade os condena. Conhecimento e capacidades que os fortaleçam em suas lutas como coletivos, que os tornem menos segregados nas relações de poder, que os fortaleçam em suas lutas por emancipação.

Em se tratando do currículo da EJA na rede municipal de ensino de Guanambi, pelo o que consta no documento da Base Municipal Curricular (BMCG) de 2020, a programação foi realizada pensando nas particularidades dos/as estudantes, por meio de contatos feitos por conversação/ diálogos. No texto ainda consta que os/as educandos/as têm perspectivas diferenciadas, como arranjar emprego digno ou melhorar no emprego, ajudar a família, concluir os estudos, entre outros, e pensando nestas narrativas que a organização se concretizou, de maneira que não se tornasse uma imposição dos/as docentes.

O currículo da EJA da rede municipal foi construído numa cooperação baseada em possibilidades para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a BMCG utiliza a concepção de currículo proposta por Sacristán (1999).

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (GUANAMBI, 2020, apud Sacristán 1999 p.484).

Na EJA, não é diferente, pois os sujeitos são pessoas que trazem consigo conhecimentos de acordo com a sua cultura, com o meio em que vive, por esse motivo na construção do documento, Para isso foi necessário inovar no processo de construção desse currículo de maneira a enfrentar os desafios para a reinvenção da maneira de fazer EJA na Rede Pública de Ensino de Guanambi – BA. Ao longo da análise do documento fica evidente que a BMCG foi elaborada num “movimento de construção de um currículo que atenda as especificidades dos sujeitos estudantes da EJA, o/a professor/a se percebe como construtor/a do currículo e não como consumidor/a do currículo oficial” (GUANAMBI, 2020, p. 486).

Respaldo na heterogeneidade presente nas salas de aula, e para suprir os desejos individuais no que tange à autonomia, pensou-se numa forma emancipadora de ensino, conforme as concepções freireanas de educação, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p.16).

Assim, os saberes produzidos por eles/as podem contribuir com as práticas pedagógicas, considerando o diálogo como parte do processo de construção mútua dos conhecimentos. Neste sentido, o/a professor/a tanto aprende como ensina ao ouvir as experiências e inquietações dos/as estudantes. Essa postura dialógica ressignifica e valoriza os conhecimentos e saberes historicamente construídos pelos sujeitos em sua vida cotidiana. O reconhecimento do/a estudante como um dos principais agentes educativo, possibilita a construção de novas aprendizagens, conhecimentos e teorias fundamentais ao ambiente escolar e a constituição da prática e do fazer docente.

Nestas circunstâncias, foi feita uma conexão entre os componentes curriculares e a forma interdisciplinar de agir, focando nas relações dos habituais temas trazidos pelos sujeitos. Na interação e, em concordância com as instituições envolvidas no processo e preparação para o mundo do trabalho, existem fatores que embasam também a construção do currículo, em que cada unidade temática corresponde à unidade do ciclo, que somam um total de quatro, conforme está posto na BMCG, “cada unidade temática corresponderá a uma unidade” (GUANAMBI, 2020, p. 486).

Essas unidades temáticas denominadas: “Eu no mundo” (histórias de vida, identidade e projetos de vida); “Eu com o mundo” (meio ambiente, sustentabilidade e diversidade); “Eu para o mundo” (trabalho e tecnologias); e “Eu e o mundo” (direito, saúde e tecnologias) procuram contextualizar as vivências do dia a dia dos/as estudantes em sala de aula com os assuntos denominados de saberes do conhecimento e geração dos saberes científicos, como está colocado na BMCG: “os saberes do conhecimento são os conteúdos que serão trabalhados no decorrer de determinado tempo formativo e que estão associados à construção do conhecimento científico” (GUANAMBI, 2020, p.491).

O primeiro saber discute sobre os caminhos percorridos pelos/as estudantes, suas individualidades e suas reais intenções; o segundo visa trabalhar os conhecimentos que envolvem o meio ambiente e suas formas de preservação; no terceiro, espera facilitar e construir aprendizagens que venham contribuir para o mundo do trabalho; e o último saber, faz a diferença nas reivindicações de seus direitos na integralidade.

A partir do que está posto na BMCG de Guanambi, é possível afirmar que o currículo não é neutro, não é acabado, está em constante construção, “o currículo é uma seleção cultural, não é neutro, não é estático e se constitui como uma práxis, marcada por representações de poder” (GUANAMBI, 2020, p.487).

Para o desenvolvimento da proposta são estabelecidos 200 dias letivos anuais, cinco dias por semana com hora-aula de 45 minutos, quatro horas por dia, tanto no turno matutino, como no vespertino e noturno. As áreas de conhecimento estão agrupadas em quatro grandes áreas, sendo elas: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (Geografia, História, Interculturalidade, Tradições Religiosas e Direitos), abrangendo os anos iniciais do Ensino Fundamental que envolvem o Estágio 1 (alfabetização), Estágio 2 e Estágio 3; e os anos finais que correspondem o Estágio 4 e Estágio 5<sup>4</sup>.

Como já dito, fica evidenciado que a parte da BMCG referente à EJA, foi pensada em concordância com as concepções freireanas de ensino para a formação crítica, de maneira que os conhecimentos prévios dos/as estudantes sejam considerados, além de reconhecer a importância do trabalho interdisciplinar nas turmas da EJA, ao ressaltar “[...] a necessidade de trabalhar os componentes curriculares de modo interdisciplinar, com o objetivo de construir redes de saberes entre o saber da experiência e o saber científico” (GUANAMBI, 2020, p. 488).

### 3.1 Como o currículo tem dialogado com as especificidades dos sujeitos da EJA?

Ao pensar o currículo para a modalidade da EJA, deve se fazer as seguintes perguntas: quem são os sujeitos inseridos/as nesse campo? O que eles/as buscam ao ingressarem no processo de escolarização? Quais as suas especificidades? As práticas pedagógicas e de currículo devem estabelecer um olhar atento à faixa etária, a etnia, a territorialidade, a cor dos sujeitos que integram essa importante modalidade. Nela está inserida parte significativa das pessoas que compõem as classes populares, sujeitos jovens e adultos com expectativas diversas, por isso a mesma deve dialogar com as especificidades e diversidades existentes nas trajetórias de vida dessas pessoas.

Os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio frequentado por alunos entre 7 e 17 anos. No entanto, há especificidades marcantes que precisam ser identificadas, particularmente quando a tarefa é construir uma proposta curricular. (BRASIL, 2002, p.87).

Por outro lado, a proposta curricular precisa também pensar nas relações no contexto escolar, em sala de aula, entre o/a professor/a e o/a estudante, que envolva atividades de interação e descoberta das particularidades/singularidades de cada pessoa, atentando-se à sua cultura, os saberes que trazem consigo, o que pretendem para o futuro. É elementar que reconheçamos que a EJA deve ser trabalhada respeitando as suas especificidades educativas, isto é, deve-se levar em consideração que as expectativas e formas de atuação são diferentes às formas de trabalho com as crianças, ou seja, “os alunos jovens e adultos possuem características específicas, pois suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança” (BRASIL, 2002, p.87).

Neste contexto, a BMCG em seu texto busca atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, como pode ser observado no referido documento. Dentre as funções estabelecidas no Parecer 11 de 2000<sup>5</sup> e garantidas na lei, destacamos a função *reparadora*, a qual busca garantir o direito às pessoas a voltarem ou começarem a estudar na idade a partir de 15 anos e/ou adultos, como uma essencial restauração/reparação; a *equalizadora*, visa

<sup>4</sup>A nova matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Guanambi a partir do ano letivo de 2021 atende às seguintes etapas: EJA I, Anos Iniciais, compreende Estágio 1 - Alfabetização, Estágio 2 e Estágio 3; na EJA II, Anos Finais compreende Estágio 4 e Estágio 5. Além disso, garante o trabalho pedagógico em áreas do conhecimento, ressaltando a necessidade de trabalhar os componentes curriculares de modo interdisciplinar, com o objetivo de construir redes de saberes entre o saber da experiência e o saber científico.

<sup>5</sup>Parecer 11/2000 – Diretrizes curriculares Nacionais Para a Educação de jovens e Adultos.

ue dar garantia de acesso a todos/as a uma educação de qualidade, à aquele/as que por algum motivo estão ou estiveram fora da escola; e a *qualificadora* a qual busca incentivar no processo a uma continuação que possa transformar a pessoa aumentando seus conhecimentos, para que consigam ingressar em cursos de graduação, entre outros.

Pensando nos motivos que levam o público da EJA à escolarização, a proposta curricular municipal procurou enveredar para uma prática pedagógica que atendesse as especificidades dos sujeitos, para isso pautou-se na escuta, como demarca o documento base do município “é interessante, portanto, ouvi-los/las, para construir um currículo específico” (GUANAMBI, 2020, p. 465). Desta forma foi realizada uma pesquisa com estudantes da rede municipal de ensino para ouvir suas inquietações e colaborações de maneira a contribuir à construção de um currículo dialógico. A pesquisa sinalizou que dentre os diversos motivos apontados por eles/as para o retorno à escola, está o pensamento de melhorar as suas condições de vida no futuro por meio de um trabalho, sendo esta questão a que mais prevaleceu.

Do mesmo modo, o documento traz que isto se deu porque trata-se de pessoas que possuem baixo poder aquisitivo, com isso conclui-se que a escola precisa trabalhar a criticidade dos/as estudantes e, ao conhecer com antecipação o perfil deles/as poderia contribuir na elaboração do currículo com intuito de desenvolver práticas educativas que satisfaçam essas necessidades, de maneira que adapte ao contexto em que estão inseridos/as, pois como afirmam “os currículos da EJA devem ser construídos a partir de uma percepção dialógica e contextualizada dos sujeitos” (GUANAMBI, 2020, p. 466).

Ainda de acordo com a BMCG, as práticas pedagógicas no contexto da EJA devem adequar às necessidades e singularidades dos sujeitos inseridos/as nessa modalidade de ensino, “a EJA, enquanto modalidade de ensino, precisa buscar uma prática pedagógica diferenciada e adequada às necessidades e especificidades dos sujeitos” (GUANAMBI, 2020, p. 461).

É importante ressaltar que o referido documento chama a atenção para o respeito às especificidades dos sujeitos conforme assegura:

[...] observa-se que há escolas que atendem a EJA em turnos matutino, vespertino e noturno, visto que possuem a prerrogativa de atenderem de acordo a demanda existente na comunidade local, de forma a respeitar as especificidades de seu público, já que há estudantes que trabalham tanto em turno diurno quanto noturno, a exemplo de guardas-noturnos, cuidadores/as de idosos/as entre outros. (GUANAMBI, 2020, p. 467).

Esperamos que o que está posto nessa proposta curricular construída com o coletivo possa de fato, ser efetivada considerando as especificidades e necessidades de aprendizagens dos sujeitos. Conforme sugerem Silva; Oliveira; Reis (2017, p.2017),

Entendemos, nesse sentido, que a melhor forma de fazer com que os alunos aprendam é proporcionar oportunidades por meio das quais estes possam pensar o conhecimento de forma crítica e contextualizada com sua realidade, consigam fazer a leitura do mundo a sua volta e, mediante comparações, associações e reflexões, construam o conhecimento. Quando o discente é levado a fazer isso pelo professor, conseguirá não só aprender significativamente, mas pensar de modo mais abrangente e obter maior autonomia. Dessa forma, ele deixa de ser mero receptor de conhecimento, passando a construir saberes.

Nesta perspectiva, a realização das práticas pedagógicas, que levem os/as estudantes a se tornar um sujeito/a crítico, capaz de fazer valer o seu direito de falar, ser ouvido e ouvir, faz do/a professor/a um transformador da educação.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

No município de Guanambi, é oferecido aos estudantes da EJA a opção de três turnos, um fato muito importante, referente à oferta de vagas na perspectiva de atender aqueles/as que por motivos diversos não podem estudar do turno noturno. Isso se deu por meio do diálogo com as diferentes necessidades dos sujeitos durante o processo de construção do currículo, elaborado pensando nas dificuldades dos coletivos.

Os motivos colocados na Base de Guanambi Curricular, que levam esses sujeitos optarem pelo diurno diz respeito ao trabalho como guardas-noturnos, cuidadores de idosos, entre outros. Neste modo de agir, se o que se pretende é estimular aqueles que, por alguma razão tiveram interrupções nos estudos, o atendimento nos três turnos pode contemplar a todos/as a possibilidade de inserção na EJA.

A nosso ver muitos são os impedimentos para que os sujeitos da EJA sigam no processo de escolarização, não dependem especificamente da disponibilidade de horário para o estudo. Dar continuidade aos estudos e ocupar os espaços das Universidade, é um direito de todos/as os/as cidadãos/ cidadãs, portanto a garantia do acesso e continuidade em sua trajetória escolar, o respeito e o reconhecimentos de suas especificidades devem ser questões não só discutidas, mas se constituir em uma política pública, sendo elementar torná-la acessível para a maioria dos discentes oriundos da EJA, já que “todos” é uma possibilidade muito remota. Demarcamos que a garantia para o atendimento e mudanças deverão vir do poder público, por meio da instituição de políticas públicas que possibilitem a esse coletivo a prosseguir em seu processo de escolarização.

Fica evidente, a partir da análise da BMCG, mais especificamente, a parte destinada à EJA que o documento procura caracterizar e traçar o perfil dos sujeitos inseridos/as na referida modalidade de ensino, no município de Guanambi, o mesmo chama a atenção para o respeito às especificidades, realidades e necessidades desses/as sujeitos.

É possível observar também que o currículo atende as especificidades da EJA, em conformidade com a abordagem reflexiva e emancipatória, mas, por outro lado, não existem propostas para o atendimento aos detentos do sistema prisional, para que pudesse reintegrá-los, por meio dos conhecimentos científicos formal, cuja função seria de capacitá-los para enfrentar os impedimentos que poderão encontrar após cumprirem suas penas, portanto, o município deixou a desejar nesse aspecto.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito ao atendimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Embora a BMCG, ao referenciar a EJA apresenta a preocupação em atender e respeitar as especificidades dos sujeitos inseridos/as nessa modalidade de ensino, não conseguimos identificar no documento uma proposta para trabalhar com os sujeitos com necessidades educacionais específicas inseridos na EJA.

Contextualizando as ações realizadas para e com os/as estudantes da EJA, e estes/as, como sujeitos de conhecimentos prévios e especificidades, tais mecanismos no contexto de pandemia vão na contramão do currículo da BMCG que visa atender as particularidades e realidades dos estudantes. Pois, o distanciamento social e o ensino remoto têm dificultado o processo de ensino e aprendizagem nas turmas da EJA, escancarando ainda mais o efeito da exclusão dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

Portanto, precisamos refletir sobre o discurso da inclusão. Será que temos condições e preparo para atender a todos/as? Entendemos que a luta e a resistência são necessárias para garantir a inserção e permanência dos/as diversos nos espaços escolares, principalmente nesses tempos sombrios em que estamos vivendo.

## REFERÊNCIAS

AFRO, Luana Leão. **Juvenilização na educação de jovens e adultos no ensino médio: um estudo de caso no município de Salvador Bahia**. 2016. 178 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite - do Trabalho Para A Eja - Itinerários Pelo Direito A Uma Vida Justa**. 1. ed. Rio de Janeiro – RJ: Vozes, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Kanopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTIANI, Décia Maria de. **Perfil e desafios dos alunos da educação de jovens e adultos do município de Santa Helena-PR**. 2011. 43 f. Dissertação (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR, 2011.

BRASIL, LDB, **Leis de Diretrizes e Base, nº 9.394, 1996**. Disponível em [www2. Senado.leg.br](http://www2.senado.leg.br). Acesso em: 22 de junho de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018, p.7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de junho 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/ Secretaria do Ensino Fundamental**, 148p; v1.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida**. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007: Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

EITERER, Carmem Lúcia; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação**. In: SOARES, Leôncio. et al (Org.). **Sujeitos da Educação e Processo de Sociabilidade; Os Sentidos da Experiência**. Belo Horizonte. Autêntica. 2009. p.179-215

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1967.

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

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação a pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GODOY, Arlinda Schmit. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v35, n 2, p.20-29, 1985, mai/junho 1995.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. mai/jun/jul/ago. 2000, n°14. Disponível em: <<https://scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJK85m4BrKqzHTGm8zD/?long=pt&format=pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

SILVA, Analise, **Especialista avaliam os impactos da dissolução da SECADI**: Revista de Olho nos Planos. Disponível em <<https://deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi>>. Acesso em: 20de junho de 2021.

SILVA, Cristiane Alves; OLIVEIRA, Diene da Silva; OLIVEIRA, Sônia Maria. Currículo: a teia dos arranjos sociais na educação de jovens e adultos. **Revista Exitus**, N°3, vol 7, Santarém/PA: set/dez 2017. p. 197-222.

SILVA, Maria do Carmo Batista; TAAM, Regina. **O Idoso e os Desafios à sua Educação Escolar**. 2009. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2009/51.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/51.pdf)>. Acesso em 20de junho de 2021.