

A PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA TEMPO JUVENIL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA BAHIA

The curricular proposal of the youth time program for youth and adult education in the state of Bahia

La propuesta curricular del programa tiempo juvenil para la educación de jóvenes y adultos en el Estado de Bahia

Débora Silveira Barros Bezerra*

Benedito Eugenio**

José Jackson Reis dos Santos***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Bra.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise acerca do Programa Tempo Juvenil, proposta do Estado da Bahia para a educação de jovens e adultos na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Discutimos quais os elementos que compõem a proposta e o conceito de currículo nela presente. Para isso, valemo-nos de conceitos da teoria sociológica de Basil Bernstein. O texto da proposta curricular é analisado como documento do Campo Recontextualizador Oficial (CRO). As conclusões apontam que o currículo está organizado em eixos temáticos e temas geradores, possui uma classificação diferente do ensino seriado e é compatível com um currículo do tipo integrado.

Palavras-chave: Bernstein. Currículo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article presents an analysis about the Youth Time Program, proposed by the State of Bahia for the education of youths and adults in the age group from 15 to 17 years. We discuss what elements make up the proposal and the concept of curriculum in it. For this, we use concepts from Basil Bernstein's sociological theory. The text of the curricular proposal is analyzed as a document of the Official Recontextualizing Field (CRO). The conclusions show that the curriculum is organized in thematic axes and generating themes, has a different classification of the series teaching and is compatible with an integrated curriculum.

Keywords: Bernstein, Curriculum, Youth and Adult Education.

RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis acerca del Programa Tiempo Juvenil, propuesta del Estado de Bahía para la educación de jóvenes y adultos en el grupo de edad de 15 a 17 años. Discutimos cuáles son los elementos que componen la propuesta y el concepto de currículo en ella presente. Para ello, nos valemos de conceptos de la teoría sociológica de Basil Bernstein. El texto de la propuesta curricular es analizado como documento del Campo Recontextualizador Oficial (CRO). Las conclusiones apuntan que el currículo está organizado en ejes temáticos y temas generadores, posee una clasificación diferente de la enseñanza seriada y es compatible con un currículo del tipo integrado.

Palabras-clave: Bernstein, Currículo, Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

De acordo com Leão (2007), muitos educadores, estão constatando, cada vez mais, o aumento do número de jovens e adolescentes nas salas de aula da EJA. Este é um fenômeno contemporâneo que para Macedo (2017) requer cuidado e atenção por se tratar de jovens, o que nos leva a refletir sobre a condição destes na atualidade. Para a autora, “[...] pensar a juventude é pensar a própria sociedade” (MACEDO, 2017, p.20). Em face da expansão do desemprego e aumento da violência juvenil, políticas públicas foram implementadas no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, com o objetivo de superar os problemas sociais decorrentes desta situação. Algumas ações, neste sentido, foram desenvolvidas no estado da Bahia, entre elas a criação de um Programa com uma política curricular específica para atender

adolescentes em situação de distorção idade-série. O programa teve a sua proposta descrita em 2013 pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica junto à Diretoria de Educação e suas Modalidades e a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e tem por objetivo “[...] a valorização do repertório de vida, formação humana do educando, currículo que contemple a heterogeneidade e o protagonismo juvenil” (BAHIA, 2013, p.17).

Neste artigo, apresentamos discussões sobre o currículo na educação de jovens e adultos. Analisamos a Proposta Educacional para Atendimento a adolescentes de 15 a 17 anos, ensino fundamental, da rede estadual de ensino da Bahia, denominado Programa Tempo Juvenil, evidenciando quais os elementos que compõem a proposta e o conceito de currículo nela inserido. A análise de políticas curriculares se insere no grande campo do estudo de políticas educacionais e é de fundamental importância, principalmente em virtude das diversas reformas educacionais realizadas pelos entes federados a partir dos anos 1990 e a existência de diretrizes e propostas curriculares em âmbitos federal, estadual e municipal.

A pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo de forma significativa em todo Brasil. Visualizamos este crescimento por meio do aumento no número de publicações e criações de linhas de pesquisa em Programas de Pós Graduação, além da criação de grupos de pesquisa e periódicos especializados com esta temática. Contudo, estudiosos da área apontam que o campo das políticas educacionais ainda carece de referenciais analíticos mais consistentes e interlocução com a bibliografia internacional (MAINARDES; GANDIN, 2013). No contexto dos trabalhos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em políticas educacionais desenvolvido principalmente por César Tello, é apontada a questão de que o pesquisador, ao desenvolver seu trabalho, assume uma cosmovisão e esta será importante para orientá-lo em sua pesquisa. De acordo com Tello e Almeida (2013), essa perspectiva epistemológica pode ser marxista, neo-marxista, estruturalista, pós-estruturalista, existencialista, humanista, positivista e ainda pluralista.

Segundo Tello e Almeida (2013, p.14), “[...] as pesquisas em política educativa (ou políticas educacionais) não são neutras e o posicionamento epistemológico do pesquisador se converte no posicionamento político e ideológico do mesmo”. Tello (2009, p.15) defende a necessidade de o próprio pesquisador explicar seu posicionamento epistemológico em seus trabalhos, “[...] o que levaria a um enriquecimento da análise das políticas educacionais”. No caso deste artigo, valemos da teoria sociológica de Bernstein, numa perspectiva estruturalista de análise de política. Ball e Mainardes (2011, p.11) apontam que os estudos sobre política educacional, em âmbito internacional, podem tomar três formas: “[...] a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; c) a análise crítica de políticas específicas [...]”. No caso brasileiro, de acordo com estes mesmos autores, os estudos em política educacional podem ser organizados em dois grupos:

- a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (BALL; MAINARDES, 2011, p.12).

Com a ampliação deste campo de investigação no Brasil, na década de 1990, e a profusão de propostas curriculares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), outro enfoque sobre política educacional passa a fazer parte das investigações, os estudos sobre as políticas curriculares. De acordo com Lopes e Macedo (2011), foi a partir de 1996, com a publicação dos PCN que esses documentos foram analisados como parte do efeito das reformas neoliberais desenvolvidas no país e de seus impactos na educação. Estas autoras ressaltam que as pesquisas desenvolvidas a partir de então sobre política curricular ou são críticas aos documentos ou são interpretadas como guia para as práticas.

Os pesquisadores que possuem a concepção da política como guia para prática acabam atuando como uma comunidade epistêmica, produzindo diagnósticos e apresentando soluções para a política sem teorizar a sua constituição ou contestar as políticas em curso. Já as pesquisas que situam a política como ciência social vêem a política de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta. É a essa última perspectiva que nos filiamos ao analisar as políticas curriculares, principalmente porque defendemos que as políticas não são apenas implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática. As pesquisas que pretendem superar os modelos lineares de análise, a exemplo daquelas que consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste desenvolveram diversos referenciais analíticos com o objetivo de auxiliar os pesquisadores da área a delinearem teórica e metodologicamente suas pesquisas. Eles também defendem a ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos a serem analisados (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Neste artigo, temos por objetivo analisar a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Tempo Juvenil, enquanto documento do campo recontextualizador oficial (CRO) e orientador para a prática docente de adolescentes entre 15 e 17 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental e definidor do currículo para a EJA juvenil nas escolas da rede estadual baiana. Para realizar uma análise da Proposta Curricular para o Tempo Juvenil, empregamos conceitos da teoria de Basil Bernstein (1924-2000), autor da teoria dos códigos sócio-linguísticos e professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Suas publicações iniciaram-se em 1958 e foram desenvolvidas até 2000, ano de sua morte. Seus primeiros trabalhos causaram polêmica, pois tratava das relações entre a divisão social do trabalho, a família e a escola, analisando como essas relações influenciam nas diferenças de aprendizagem entre as classes sociais.

Bernstein analisou os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução cultural das classes sociais. Depois realizou uma análise minuciosa do discurso pedagógico e do processo de recontextualização do conhecimento. De acordo com Galian (2008), a teoria de Bernstein possibilitou aos pesquisadores do campo educacional analisar situações pedagógicas utilizando instrumentos que permitiram uma relação entre o microtexto e o macrotexto, nas quais estão inseridas as práticas observadas e uma apropriação reflexiva em todas as etapas de suas pesquisas. Segundo Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico e é constituída por três regras: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas.

As regras de recontextualização são as que criam o discurso pedagógico. Recontextualização é compreendida como o movimento de um texto de seu local original para outro local. Esse processo ocorre quando o conhecimento produzido em instâncias como universidades e centro de pesquisa é mediado para a escola. A mediação ocorre por meio do dispositivo pedagógico, que nesse processo dá margem a criação de significados, ou seja, o conhecimento científico passa por várias transformações até chegar à escola e seus alunos (BERNESTEIN, 1996). O princípio da recontextualização cria os campos recontextualizadores e seus agentes. Bernstein (1996) distingue dois campos recontextualizadores: o campo da recontextualização oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e o campo de recontextualização pedagógica (CRP), constituído pelos professores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa. Para a análise, selecionamos o documento curricular para o Tempo Juvenil, por nós compreendido como documento do CRO, aqui representado pelo Estado da Bahia.

Metodologia

Nossa pesquisa se insere no campo das pesquisas qualitativas e caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com Severino (2007, p.121), “[...] o caso deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. O estudo de caso, segundo Yin (2001, p.27), lida com “uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além de que pode estar disponível no estudo histórico convencional”. No caso deste artigo, analisamos apenas o documento curricular para a escolarização de jovens matriculados na educação de jovens e adultos no estado da Bahia. Para Ludke e André (1986, p.39):

Os documentos constituem-se como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental se justifica pela necessidade de examinar a política curricular para a EJA-Tempo Juvenil nas suas concepções, diretrizes e determinações, de forma a identificar suas peculiaridades. Neste sentido, selecionamos os seguintes documentos que nos auxiliaram a compreender a política para a educação de jovens e adultos:

Quadro 1 - Documentos analisados

DOCUMENTO	O QUE DIZ ACERCA DA EJA
Constituição Federal de 1988	Garante o direito à educação para todos, sem distinção de idade.
Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação	Especifica a EJA como modalidade educativa da educação básica
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, DE 5 DE JULHO DE 2000)	A EJA assume a concepção de educação emancipadora e permanente superando o caráter compensatório da modalidade.
Política de EJA - BA (2009)	Constitui o documento orientador e a matriz curricular para alunos de EJA em todo estado da Bahia.
Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil (ensino fundamental para estudantes de 15 a 17 anos)	Constitui a política curricular para estudantes de 15 a 17 anos com metodologia específica para a juventude.

Fonte: Pesquisa direta dos autores, 2019.

Resultados e discussão

A teoria de Bernstein e o Currículo

Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo. Segundo Silva (2010), apesar de Bernstein não utilizar o termo “currículo” em sua teoria, este está implícito nela. Bernstein (1996) não estava preocupado com o “conteúdo” propriamente dito do currículo. Ele não questionava por que ensinar tal conteúdo e não outro, ou qual currículo seria melhor. Ele se preocupava com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento contidos no currículo, ou seja, ele queria saber como o currículo estava estruturado e organizado.

Bernstein questionava como os diferentes tipos de organização do currículo se ligavam a diferentes princípios de poder e controle. Em seu trabalho, o sociólogo aponta que existem dois tipos de organização do currículo: tipo coleção e o tipo integração. No currículo tipo coleção, as áreas de conhecimento são separadas, isoladas e no integrado as distinções entre as áreas são muito menos nítidas e marcadas (SILVA, 2010). Entretanto, segundo Bernstein (1996), não se pode separar questões de currículo de pedagogia e avaliação, ou seja, não se pode separar a análise do que

constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que constituem formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento (SILVA, 2010).

Situando o debate sobre a normatização da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que engloba um universo de processos e práticas formais e não formais relacionadas à aquisição e ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistematizado fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria risco, pois a EJA estende-se por quase todos os domínios da vida social. Desta forma, o texto que segue configura-se por um recorte dos principais acontecimentos no campo das políticas curriculares voltados para a Educação de Jovens e Adultos a partir do final dos anos 80 com a Constituição de 1988, a LDB/96, e as Diretrizes Curriculares definidas de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) 11/2000. A Constituição de 1988, ao garantir a educação para todos, inclui a Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um marco histórico de avanço nesta modalidade. O artigo 208, que recebeu uma nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, diz que:

O dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:

(...)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...)

Os jovens e adultos não tinham seus direitos educacionais garantidos anteriormente à Constituição Federal de 1988 e com a chegada da EJA como norma jurídica, foi possível reconhecer a legitimidade do Estado para exercer o papel de garantir a todos os direitos educacionais. Na década de 1990 podemos destacar a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, que especifica a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educativa da educação básica, decretando em seu art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Entretanto, no art. 38, continua a ideia de suplência da EJA:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Ocorre que o entendimento de ter uma “idade própria” para aprender prevista na LDB/96 e CRFB/1988 está equivocado tendo em vista que de acordo com Di Pierro (2010, p.940), existe um “amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida”. Desta forma, está demonstrado que não existe idade própria para a educação, pois os princípios constitucionais estabelecem o mínimo existencial que engloba este direito que é uma cláusula pétrea¹. De acordo com Camargo Júnior e Santos (2017), a EJA deveria ser encarada com mais vigor pelo Estado, por se tratar de um direito fundamental, pois ao longo do tempo as garantias de implementação da EJA não podem ser objeto de retrocesso, uma vez que estaria violando o princípio da “vedação do retrocesso social”², considerado um atributo aplicável a todos os direitos fundamentais.

Em 1997, a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (V CONFITEA) em Hamburgo, na Alemanha, considerou, no item 2 que “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”. Nesse sentido, a EJA não representa somente um espaço de busca de conhecimento, mas uma oportunidade de seus integrantes socializarem, compartilharem experiências, terem acesso a outras visões de mundo importantes para a construção de indivíduos mais humanos, críticos da realidade que os cercam, tornando-os sujeitos mais ativos e participativos na sociedade. De acordo com o Parecer 11/2000 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, esta é definida como:

[...] uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26).

A EJA é um direito de todos os sujeitos e precisa ser compreendida para além da perspectiva de escolarização. Para Arroyo (2005), esses sujeitos tiveram que abandonar a escola por necessidade de trabalho ou problemas pessoais não o fizeram acidentalmente, mas por terem ao longo de suas trajetórias de vida reiteradas histórias de direitos negados. De acordo com Carrano (2007), os sujeitos que compõem a EJA são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares, o professor deve estar atento para as trajetórias de vidas que são únicas e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. Para o autor, este é o desafio dos educadores de EJA, na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante.

¹Cláusula pétrea é um artigo da Constituição Federal que não pode ser alterado.

²Para Camargo Júnior e Santos (2017, p.38), a “vedação do retrocesso social”, também conhecido como “efeito Cliquet”, “proibição de contrarrevolução social” ou “proibição de evolução reacionária” é considerado como um princípio que comunga a ideia de que os direitos sociais, dentre os quais a educação, à medida que vão sendo concretizados por meio de políticas públicas, passam a ser considerados próprio direito social garantido.

Currículos para EJA na Bahia

De acordo com a Proposta Curricular Tempo Formativo, o currículo da EJA busca valorizar práticas dialógicas e emancipatórias. É uma construção coletiva que contempla a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas desses sujeitos (BAHIA, 2009). A Proposta Curricular Estadual está estruturada por Tempos Formativos, organizada da seguinte forma:

1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente). 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais). 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (BAHIA, 2009, p.20).

O professor da EJA deve levar em consideração alguns aspectos importantes em sua prática cotidiana como o acesso que seus alunos têm ao conhecimento, a sua riqueza cultural, diversidade de linguagem e as complexidades do mundo do trabalho no processo de organização curricular. É por conta destas especificidades que a EJA exige de seus profissionais uma formação que contemple os conhecimentos e saberes necessários para uma boa atuação nesta modalidade (BAHIA, 2009). Esses aspectos estão de acordo com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O currículo da EJA, então, deverá ser “[...] pautado de uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma” (BAHIA, 2009, p.11). Dentre as medidas de políticas para EJA efetivadas pelo governo do Estado da Bahia, encontra-se a Proposta Curricular Tempo Formativo, implantada em 2009, por meio da Portaria nº 13.664/08, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais, que orientam a oferta da Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008 e a Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental.

Analisando a política curricular para o Programa Tempo Juvenil

A Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos, ensino fundamental, também conhecido como Tempo Juvenil, foi desenvolvida em caráter preliminar, em setembro de 2013, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O documento possui 45 páginas e está dividido nas seguintes seções: Apresentação, Justificativa, Concepção, Referências Legais, Princípios Teórico-Methodológicos, Organização e Acompanhamento do percurso de aprendizagem, além de Estratégias de Implantação, Anexos e Referências. Analisamos a proposta compreendendo-a como texto político buscando identificar os elementos que a compõe e qual o conceito de currículo que a permeia.

Para isso, inicialmente, fizemos uma leitura flutuante para conhecer a proposta e depois, de forma minuciosa, leituras para compreender como o campo recontextualizador oficial (CRO), que neste documento é representado pelo Estado, propõe o currículo para o Tempo Juvenil. Na apresentação desta proposta é apontado como desafio da escola brasileira e, conseqüentemente, das turmas de EJA a questão da defasagem idade-série, sendo seus principais determinantes: a entrada tardia dos alunos na escola, a evasão e a repetência escolar. O texto mostra a necessidade de se compreender a relação dos jovens com a escola, problematizando o lugar que a escola deve ocupar na socialização destes sujeitos sociais. Neste sentido, faz-se necessário:

Compreender e dialogar com as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos. (BAHIA, 2013, p.3)

O documento da proposta do Tempo Juvenil tem por objetivo propor:

[...] uma política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho. (BAHIA, 2013, p.4)

Na justificativa, o texto traz dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE) mostrando que, dentre os 266.637 alunos matriculados no ensino fundamental da rede estadual da Bahia, em 2013, 91.711 eram adolescentes entre 15 e 17 anos, representando um percentual de 34,4% deste contingente. Em Vitória da Conquista, cidade em que esta pesquisa foi realizada, dentre os 10.323 alunos matriculados nesse mesmo ano no Ensino Fundamental, 3.452, ou seja, 30,4% estavam nesta faixa etária. Um número significativo de estudantes que já deveriam estar cursando o Ensino Médio e por algum motivo tiveram um “desvio” em seu percurso educativo (BAHIA, 2013). Esses adolescentes que não concluíram o ensino fundamental, segundo a proposta, passam por uma espécie de migração e são matriculados na EJA “convencional” mais voltada para os adultos ao invés da EJA Tempo Juvenil, mais apropriado para essa idade. A proposta busca resolver uma grande demanda da EJA na atualidade, o processo de juvenilização, isto é, a presença de discentes cada vez mais jovens na EJA, fruto das alterações efetuadas na Lei 9394/96, que estabelece a idade mínima de 15 anos para que os jovens realizem os exames para a conclusão do ensino fundamental, medida que busca a correção do fluxo escolar, segundo Rumert (2007).

O fenômeno da juvenilização na EJA tem sido amplamente discutido na área educacional, por fornecer elementos fundamentais sobre os processos de escolarização das classes populares e evidenciar as desigualdades e fragilidades neles produzidas (DUARTE, 2015). Muitas vezes esses jovens não encontram nas classes de educação de jovens e adultos o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e currículo que atendam às suas condições etárias. Assim, uma das consequências da juvenilização da/na EJA tem sido os conflitos geracionais.

Carrano (2007) refletindo sobre a condição juvenil em nossas sociedades urbanas aponta que algumas dimensões que marcavam a transição da juventude para a vida adulta como o término dos estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, construir moradia, casar e ter filhos não pode servir mais para caracterizar essa transição, uma vez que não vivemos em uma sociedade linear. Neste sentido, para este autor, existem muitas maneiras de ser jovem na contemporaneidade e os professores precisam estar atentos ao fato de os jovens das classes populares, por vezes assumirem responsabilidades da “vida adulta”, chegarem na escola da EJA ao mesmo tempo que estão vivenciando a juventude e demandarem práticas pedagógicas compatíveis com as diferentes formas de ser jovem. Autores como Dayrell (2007) e Carrano (2007) discutem a respeito da juventude sendo abordada por alguns professores sempre sob uma perspectiva negativa, os jovens estudantes são vistos como aqueles que aparecem para perturbar e desestabilizar a ordem escolar. Este estereótipo construído prejudica a relação do jovem com a escola.

No entanto, Leão (2007), assevera a necessidade de afastar a ideia de que os jovens não se interessam e não demandam escolarização e que a EJA pode ser uma alternativa de experiências significativas para jovens pobres desenvolverem todas as suas potencialidades como sujeitos autônomos e de direitos. Assim, Macedo (2017) diz ser preciso uma revisão das estruturas curriculares e ações pedagógicas, no intuito de se viabilizar uma a educação que promova uma aprendizagem desses sujeitos. Carrano (2007) defende a ideia de que é preciso abandonar a pretensão de um currículo rígido e de conteúdos únicos para os jovens da EJA. Para o autor, além da dificuldade de acesso e permanência enfrentados pelos jovens de instituições públicas, o currículo formal apresentado a eles é considerado pouco interessante por esse público. Na proposta

curricular analisada, o texto também trata das visões contraditórias com relação aos adolescentes que, por um lado, são visto como “protagonista” e potencial de participação criativa, construtiva e agente de transformação social e, por outro, com o estereótipo dos jovens como “problema social” e não como “sujeitos de direitos” (BAHIA, 2013, p.9). O texto ressalta que a construção do currículo deve responder ao protagonismo juvenil e que este seja voltado para humanização/emancipação. Nesse sentido, é destacado que:

Pesquisas têm demonstrado a reiterada crítica dos alunos a um currículo distante de sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana, atribuindo sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem. Isso significa um processo real de democratização (BAHIA, 2013, p.13).

Esta proposta educacional, que consideramos como a política curricular do Tempo Juvenil, aponta como princípios teórico-metodológicos orientadores do fazer pedagógico o “[...] respeito pela condição adolescente, tendo em vista o direito à formação plena a partir da vivência dos valores, das culturas, da memória e das identidades” (BAHIA, 2013, p.18). Verificamos que o documento não diz textualmente qual a orientação político-pedagógico foi adotada. A leitura do discurso pedagógico presente nas entrelinhas do texto nos leva a identificar que os ideários da educação popular com elementos da pedagogia freireana constituem a orientação pedagógica, principalmente porque a proposta é que o currículo seja organizado em tempos formativos e temas geradores.

A proposta curricular para o Tempo Juvenil aponta que as práticas pedagógicas devem valorizar os coletivos de educandos (as) e educadores (as) como protagonistas, reconhecendo e valorizando o repertório de vida dos adolescentes, acompanhando-os em suas especificidades no processo de aprendizagem. Esses termos aproximam-se do que vem defendendo Arroyo (2007, 2011) para os currículos da EJA. Segundo o documento do CRO, o currículo precisa contemplar a diversidade sexual, de gênero, raça/etnia, cultural, valores e vivências específicas, a problematização da realidade existencial, o tempo pedagógico específico de cada um e o acompanhamento do percurso formativo baseado no diálogo (BAHIA, 2013).

Em relação à organização e à estrutura, o currículo para a EJA-Tempo Juvenil evidencia a necessidade de se superar o modelo seriado típico da pedagogia visível. Levando em consideração os conceitos da teoria sociológica de Bernstein, a proposta curricular busca um afrouxamento das fronteiras entre as disciplinas, com fraca classificação entre disciplinas e conteúdos. Nesse sentido, o currículo, mesmo sendo disciplinar, é organizado em Eixos Temáticos, que de acordo com a proposta, é o “conhecimento originário da prática social e que a partir dele podem ser discutidos e estudados questões com as quais os adolescentes se debatem no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20). São propostos os seguintes eixos: Identidade e Cultura, Saúde e Meio Ambiente, Sociedade e Trabalho e Cidadania e Movimentos Sociais. Esses temas constituem o fio condutor do processo de aprendizagem. Os Eixos Temáticos, por sua vez, constituirão os Temas Geradores, compreendidos na proposta curricular como “as questões que os educandos enfrentam no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20). O documento traz uma série de sugestões de temas geradores, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Organização Curricular-Tempo Juvenil

NÍVEL FUNDAMENTAL I – ETAPAS I E II				
Eixos Temáticos	Duração	Temas Geradores	Duração	Áreas do Conhecimento
I Identidade e Cultura	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> • O jeito de Ser e Conviver do Adolescente • Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência • Família, Adolescência e Projeto de Vida • Escola: que espaço é esse? • O (a) adolescente frente à diversidade (gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual etc.) • A Religiosidade na fase da adolescência • Manifestações Culturais Populares: do espaço rural ao espaço urbano • Tribos: uma forma de identidade coletiva juvenil 	1 mês	I – Linguagens Língua Portuguesa Arte II – Matemática III – Ciências da Natureza
II Saúde e Meio Ambiente	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> • Ser Planetário: o adolescente como cidadão do mundo • Cultura Corporal e Comportamento Juvenil • O(a) Adolescente e o Direito à Vida • Drogas Lícitas e Ilícitas: o que o (a) adolescente pensa sobre isso? • Atitudes Juvenis em Defesa do Meio Ambiente • Como Viver a Sexualidade na Adolescência • O Planeta Terra: a casa das futuras gerações • Saúde e Condições de Vida do Sujeito Juvenil 	1 mês	IV – Ciências Humanas História Geografia Ensino Religioso
NÍVEL FUNDAMENTAL II – ETAPAS III E IV				
III Sociedade e Trabalho	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> • A Sociedade que Temos e a Sociedade que Queremos • O adolescente e a Escola: tecendo o ser e o saber • O Apelo ao Consumo e a Reação do(a) Adolescente • Geração Digital: os adolescentes e o uso das tecnologias • A Convivência Social na Adolescência • O(a) Adolescente e a experiência de Trabalho • O Adolescente e Trabalho Informal • A Família como Primeiro Espaço de Formação Social 	1 mês	I – Linguagens Língua Portuguesa Arte Língua Estrangeira Moderna Educação Física

Fonte: Organizado de acordo com a Proposta Pedagógica- Curricular do Tempo Juvenil (BAHIA, 2013, p. 41 e 42).

A proposta orienta a organização interdisciplinar entre as áreas do conhecimento e estão apresentadas na forma de Saberes Necessários/Componentes Curriculares, anexados ao documento. Também é descrita uma série de aspectos cognitivos e sócio-formativos do currículo que permitirão “[...] o estudo, a compreensão, ampliação e provável mudança da visão que os alunos trazem para a escola, a respeito das questões contidas nos Eixos e Temas Geradores” (BAHIA, 2013, p. 21). A matriz curricular, que se encontra nos anexos do documento normativo, estabelece que o Tempo Juvenil deve ser ofertado, preferencialmente, no diurno, levando em consideração a menoridade dos educandos. Porém, para atender algumas situações de vida dos alunos, também poderá ser ofertado no noturno.

A Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos trabalha com as disciplinas das áreas do núcleo comum do currículo brasileiro e uma parte diversificada, que para a proposta deve contribuir para a compreensão da realidade sócio-cultural dos educandos. Deverá ser desenvolvida de forma presencial, com avaliação no processo, organizado em dois níveis e 4 Etapas, com duração de 1 (um) ano letivo cada uma: Etapa 1 (Corresponde ao 1º, 2º e 3º anos), Etapa 2 (Corresponde ao 4º e 5º anos), Etapa 3 (Corresponde ao 6º e 7º anos) e Etapa 4 (Corresponde ao 8º e 9º anos) (BAHIA, 2013, p. 26).

Sobre o acompanhamento do percurso educativo, a proposta orienta que a avaliação da EJA-Tempo Juvenil deve ser participativa, global e permanente, respeitando o tempo pedagógico de cada aluno. Orienta, ainda, sobre a importância do Conselho de Classe e o exercício da auto-avaliação dos educandos. Para o registro desse acompanhamento, são utilizados pareceres descritivos bimestrais e finais, Conceitos e Legendas, conforme descritos na Política Curricular da EJA (BAHIA, 2009). Todos estes documentos devem ser preenchidos coletivamente e disponibilizados nos Cadernos de Registro, Diários de Classe, Instrumentos de auto-avaliação semestral e em Atas de Conselho de Classe. A proposta ressalta que a escola que ofertar o Programa Tempo Juvenil deverá incluí-lo em seu Projeto Político Pedagógico, “[...] garantindo sua especificidade e considerando os princípios e pressupostos que norteiam a implementação da sua prática pedagógica” (BAHIA, 2013, p.23).

Considerações finais

Este artigo se propôs efetuar uma análise da proposta curricular para a educação de jovens e adultos do Estado da Bahia denominada Tempo Juvenil e destinada a jovens em distorção idade-série. A EJA é um campo caracterizado por projetos e programas de governos, descontínuos e com um caráter suplementar e compensatório. A maioria das políticas curriculares desenvolvidas para a EJA sempre esteve relacionada à necessidade de o Estado prestar contas sobre a questão do analfabetismo. Propostas aligeiradas são uma característica desta modalidade no Brasil e isso se reflete no currículo, cuja preocupação na maioria das vezes é tão somente com o processo de alfabetização.

Carrano (2007) faz uma crítica aos currículos rígidos e uniformizadores postos em prática nas turmas de EJA, principalmente por desconsiderar as múltiplas necessidades e potencialidades dos sujeitos. O autor utiliza-se de uma metáfora para pensar o currículo de EJA, comparando-o a um tabuleiro de xadrez, em que algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes. Consideramos que é fundamental para a EJA um currículo flexível e capaz de se comunicar com os seus sujeitos, sem que diminua o nível de exigência conceitual dos conhecimentos científicos comum aos que as escolas devem trabalhar. No caso da proposta por nós analisada neste artigo, verificamos que ela possui as mesmas características do Tempo Formativo da EJA, documento do campo recontextualizador oficial para a educação de jovens e adultos da rede estadual produzido em 2009. Os únicos pontos que diferem são a construção dos eixos temáticos e os temas geradores que contemplam especificamente o estudante adolescente.

Podemos verificar ainda que os eixos temáticos e os temas geradores aparecem primeiramente na organização curricular para o Tempo Juvenil em relação às áreas do conhecimento. Desta forma,

essa organização do currículo possui uma classificação diferente do ensino seriado, compatível com um currículo tipo integrado, tal como proposto por Bernstein (1996), com áreas do conhecimento muitos menos demarcadas e voltadas para a interdisciplinaridade, do que o currículo disciplinar da educação básica seriada. Assim, fica evidenciada a proposição de uma pedagogia visível, mas com fronteiras flexíveis e fraco enquadramento entre as disciplinas, como modelo de organização curricular para a EJA juvenil.

A análise do texto da proposta curricular, documento do campo recontextualizador oficial, permite apontar que a concepção de currículo se aproxima dos ideais da educação popular e dos escritos de Arroyo (2007; 2011). Já no que diz respeito ao discurso pedagógico instrucional, compreendido como aquele relacionado à transmissão/aquisição de competências específicas, por regular os ordenamentos da prática pedagógica e construírem o modelo de sujeito pedagógico, a leitura do documento curricular aponta para a possibilidade de se fazerem presentes, no desenvolvimento do currículo em sala de aula, de elementos de uma pedagogia mista, isto é, com maior tempo de aprendizado para os estudantes, enfraquecimento nas regras de seleção e sequenciamento, critérios de avaliação explícitos do que se espera do discente e relação de interdisciplinaridade e com os conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Política de EJA da Rede Estadual*. Salvador: BA, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos*. Salvador: BA, 2013. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.
- BALL, S.; MAINNARDES, J. Introdução. In: BALL, S.; MAINNARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei Nº 9394*, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Legislação Republicana Brasileira, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº 11/2000, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, 2000.
- CAMARGO JÚNIOR, S. B.; SANTOS, J. J. R. Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas. In: SANTOS, J. J. R.; PEREIRA, S. M.

C.; WESCHENFELDER, L. M. (Orgs.). *Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 21-43.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender o sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-67.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n.112, p. 939-959. jul./set. 2010.

DUARTE, M. L. Reflexões sobre a presença de jovens das classes populares na Educação de Jovens e Adultos. *Observatório em Debate*, Rio de Janeiro, n.2, p. 68-77, 2015.

HADDAD, S.; PIERRO, DI, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n 14, p. 108-193, 2000.

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.53-67.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 265 p.

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

MACEDO, N. S. S. *A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos*. 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2017. 137 p.

MAINARDES, J. ; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: Usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C.(Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v.11, n.22, 2010.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educacional. *Anais Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad: La educación en los nuevos escenarios socioculturales*, 2., La Pampa. *Actas...*, Argentina, 2009.

TELLO, C; ALMEIDA, M. de L. P. de. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C.(Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, S P: Mercado de Letras, 2013. p. 9-24.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman 2001.

*Mestra em Ensino (PPGEn/Uesb). Docente de Biologia e Ciências na rede estadual de educação da Bahia. E-mail: debora.bezerra@nova.educacao.ba.gov.br.

**Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Campus de Vitória da Conquista. Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br.

***Doutor em Educação (UFRN). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br

Recebido em 10/05/2019

Aprovado em 25/05/2019