UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-MPEJA

ANDRÉIA DE SANTANA SANTOS

A POLÍTICA CURRICULAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: UM ESTUDO COMPREENSIVO E PROPOSITIVO DA "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" NA PERSPECTIVA DOS ATORES CURRICULANTES DOCENTES

SALVADOR
2016

ANDRÉIA DE SANTANA SANTOS

A POLÍTICA CURRICULAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: UM ESTUDO COMPREENSIVO E PROPOSITIVO DA "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" NA PERSPECTIVA DOS ATORES CURRICULANTES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 3-Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim.

SALVADOR

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Santos, Andréia de Santana.

A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da "Proposta Tempos de Aprendizagem" na perspectiva dos atores curriculantes docentes / Andréia de Santana Santos – Salvador, 2016.
134f.

Orientador: Dr. Antônio Amorim.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Contém referências.

1. Educação de jovens e adultos 2. Currículo. 3. Política Curricular. 4. Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem. I. Amorim, Antônio. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

CDD 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação

UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MPEJA

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A Política Curricular da EJA na rede Municipal de Ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da proposta Tempos de Aprendizagem na perspectiva dos atores curriculantes docentes"

Andréia de Santana Santos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto sensu)* em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III – Gestão Educacional em EJA , em 28 de junho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Barcelona – Espanha

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Ciências da Educação
Université Paris VIII - França

Profª. Drª. Nivea Maria Fraga Rocha
Faculdade Visconde de Cayru
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona

Dedico este trabalho ao meu estimado filho Antônio Andrei e aos queridos alunos e alunas da EJA, que me inspiram e me fazem seguir acreditando que é possível sim, contribuir para uma educação melhor para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e oportunidade de inúmeros aprendizados vivenciados ao longo da construção deste trabalho.

À minha mãe e irmãs, por tanto apoiarem-me nesta conquista.

Ao meu companheiro Antônio Sérgio pelo auxílio e paciência.

Ao Orientador Antônio Amorim pela amizade, dedicação e confiança na condução desta 'aventura pensada' e as colegas Ana Helena e Marlene, pelo companheirismo.

A todos os professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador que lutam para o fortalecimento desta modalidade em nosso município, em especial aqueles que auxiliaram na construção teórica deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial a equipe de Coordenação da EJA, pela contribuição no acesso a algumas informações e ampliação da pesquisa.

Aos colegas pertencentes à Comissão permanente da EJA do nosso município que representam a luta contínua pela melhoria dessa modalidade.

À Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo, locus das minhas inquietações e anseios de mudança.

Aos (as) meus (as) queridos (as) alunos (as) da turma da EJA ao qual leciono e aqueles que marcaram essa minha trajetória de inúmeros aprendizados na Educação de Jovens e Adultos.

Aos (as) colegas de trabalho da Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo, em especial aos educadores e educadoras da EJA, Pedro, Renilson, Janúsia, André, Manoelita, Amanildes, Erick, Aloisio e Ana Cláudia, pela estima e solidariedade.

Aos (as) companheiros (as) da Escola Municipal Assistência Social São José, em especial às professoras Maria Celeste e Edlane Marback, pela força, incentivo e apoio para concretização dessa conquista.

Às coordenadoras pedagógicas Eva Teixeirense e Lucielma Moreira.

À amiga irmã Adna Neves e ao amigo irmão Amilton Alves pelas generosas escutas e contribuições para este trabalho.

Aos colegas da turma II do MEPJA e docentes das disciplinas cursadas, pelas trocas, dores, sabores, disputas, lutas e vitórias ao longo desses dois anos de convivência.

As funcionárias da secretaria do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, pelo auxílio e presteza nas dúvidas e momentos de inquietação.

Enfim, a todos e a todas, que contribuíram direta ou indiretamente com a concretização dessa pesquisa, que é essencialmente uma experiência formativa.

"[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".

PAULO FREIRE

SANTOS, Andréia de Santana. **A Política Curricular da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador:** um estudo compreensivo e propositivo da "Proposta Tempos de Aprendizagem" na perspectiva dos atores curriculantes docentes. 134f. 2016. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve por objetivo evidenciar e compreender os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem a "Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem" da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, implementada no ano de 2014, de forma a propor recomendações que visaram contribuir no processo de aperfeiçoamento e integração da proposta. Nessa perspectiva, a questão problema norteadora da pesquisa envolveu compreender "Quais sentidos os atores curriculantes docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador conferem à Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem?" A pesquisa é de cunho qualitativo e inspiração etnográfica, pois sua base investigativa se constituiu em um exercício de descrição refinada do fenômeno até então desconhecido e de orientação na etnopesquisa por considerar que a realidade pode ser compreendida e interpretada, a partir de uma bacia semântica, culturalmente mediada pelos atores sociais. Utilizamos a análise documental, a entrevista focalizada e o questionário autoaplicável como dispositivos metodológicos, cuja interpretação seguiu a análise de conteúdos de base hermenêutica. Como referencial teórico, corroboramos com os estudos de Freire (1970, 1982, 1997, 2001) que fundamentam a compreensão da educação em uma perspectiva humanista e crítica, contribuindo assim para um olhar específico na constituição de currículos para EJA. Nas discussões sobre currículo, política e práticas curriculares dialogamos com Silva (2014), Macedo (2005, 2007, 2013), Arroyo (2013), Sacristán (2000); nos estudos sobre a EJA, temos como referenciais Gadotti (2003), Capucho (2012), Paiva (1987), dentre outros. As compreensões que emergiram das interpretações das informações oriundas dos dispositivos utilizados, apontam enquanto resultados, à necessidade de constituição de ciclos de diálogos formativos com os docentes da EJA acerca da perspectiva curricular por saberes, bem como sugere uma reorientação da proposta de avaliação dos alunos a fim de que esta se aproxime da concepção teórica ora projetada na "Proposta Tempos de Aprendizagem".

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Política Curricular; Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem.

SANTOS, Santana Andreia. The Policy Course of EJA in Salvador Teaching Municipal Network: a comprehensive and purposeful study of the "Proposed Learning Time" from the perspective of actors curriculantes teachers. 134f. 2016. Dissertation (Master) Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

The research presented in this thesis aimed to highlight and understand the meanings that actors curriculantes teachers provide the "Proposal Curricular Learning Time" of the Youth and Adult Education of the Municipal Education in Salvador / BA, implemented in the year 2014, order to propose recommendations aimed at contributing to the improvement process and proposal of integration. In this perspective, the guiding problem research question involved understand "What senses the curriculantes actors teachers of Salvador Teaching Municipal Network grant the Proposal Curricular Learning Times?" The research is qualitative in nature and ethnographic inspiration, for his investigative base constituted in a refined description of the exercise phenomenon hitherto unknown and guidance in etnopesquisa considering that reality can be understood and interpreted from a semantic basin, culturally mediated by social actors. We use document analysis, the focused interview and self-administered questionnaire and methodological devices whose interpretation followed the analysis of hermeneutics based content. As a theoretical framework, we corroborate with the studies of Freire (1970, 1982, 1997, 2001) that underlie the understanding of education in a humanistic and critical perspective, thus contributing to a specific look at the creation of curricula for adult education. In discussions about curriculum, policy and curriculum practices dialogued with Silva (2014), Macedo (2005, 2007, 2013), Arroyo (2013), Sacristan (2000); in studies on adult education, as have references Gadotti (2003), Capucho (2012), Paiva (1987), among others. The understandings that emerged from the interpretation of the information from the devices used, point while results need to establish training dialogues cycles with EJA teachers about curricular perspective for knowledge and suggests a reorientation of the proposed evaluation of students to that this is close to the theoretical concept, now projected on the "Proposal Learning Time".

Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; Curriculum Policy; Proposal Curricular Learning Times.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Organograma Curricular da EJA II 68
FIGURA 2 – Modelo de Planilha em Excel para Registro de Acompanhamento Avaliativo dos Alunos 70
FIGURA 3 – Quantitativo de Saberes Estabelecidos por Disciplina a serem Desenvolvidos por Bimestre 71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de Questionários Respondidos por Docentes em cada GRE 31

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de Matrículas na Modalidade EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador de 2013 a 2015 29
GRÁFICO 2 – Respostas dos Professores em Relação à Existência de Discussões na Unidade Escolar sobre a Mudança da Estrutura Curricular Implementada em 2014 76
GRÁFICO 3 – Respostas dos Professores em Relação à Utilização dos "Saberes", Fornecidos Pela SMED em seus Planejamentos 84
GRÁFICO 4 – Respostas dos (as) Professores (as) em Relação à Forma Utilizada para Avaliar os(as) Alunos(as) 85
GRÁFICO 5 – Respostas dos (as) Professores (as) Sobre o Conhecimento de Algum Referencial Teórico Fornecido pela SMED, que Facilite a Compreensão da Concepção Curricular da "Proposta Tempos De Aprendizagem 89
GRÁFICO 6 – Respostas dos (as) Professores (as) ao Serem Questionados Sobre de que Maneira, Prioritariamente, Uma Proposta Curricular de EJA Pode Ser Melhor Conduzida no Contexto das Práticas 92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos Educandos e Educandas da EJA-Salvador 28
QUADRO 2 – Número de Matrícula Inicial X Número e Taxa de Abandono Entre os Anos de 2013 a 2015 em classes da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador 30
QUADRO 3 – Número de Matrícula Final X Número e Taxa de Aprovação X Número e Taxa de Reprovação de Alunos (as) em Classes da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador..... 30
QUADRO 4 – Modelo Curricular do 1º Segmento de Jovens e Adultos..... 50
QUADRO 5 – Modelo Curricular do 2º Segmento de Jovens e Adultos..... 51
QUADRO 6 – Modelo Curricular do 1º Segmento de Jovens e Adultos – "Proposta Tempos de Aprendizagem" 62
QUADRO 7 – Organização Curricular Sugerida pela SMED para Aplicação dos Projetos Interdisciplinares e Complementação de C.H. do Professor 63
QUADRO 8 – Componentes Curriculares do 2º Segmento de Jovens e Adultos-Proposta Anterior e Proposta Nova 64
QUADRO 9 – Abordagens sobre "Saberes" Evidenciadas em Documentos Norteadores da "Proposta Tempos de Aprendizagem" 82

LISTA DE SIGLAS

AC- ATIVIDADE COMPLEMENTAR
ALFAEEJA- I ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
BNCC- BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM
CEAA- CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS
CENAP- COORDENADORIA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO
CME- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNBB- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
CNE- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONFITEA- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
CRE- COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CRE'S- COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO
EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GD– GRUPO DE DISCUSSÃO
GRE- GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IPF- INSTITUTO PAULO FREIRE
LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEB- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MOBRAL- MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ONG- ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PCR- PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO
PEB I- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA I
PEB II- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA II
PEC- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA
PICEB- PROJETOS INOVADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
RME- REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEA- SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
SECADI- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SECULT- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

SEJA- SEGMENTO DE JOVENS E ADULTOS

SME- SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

SMEC- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

SMED- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNE- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

UNEB- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS 18
1.1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS E O ENCONTRO COM O OBJETO 19
1.2 O VIVIDO REFLETIDO DEMARCA-SE O PROBLEMA 20
2 PERCURSO METODOLÓGICO 24
2.1 ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO..... 24
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO ESTUDADO..... 27
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA 31
2.4 DISPOSITIVOS UTILIZADOS 32
3 POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR NA EJA 35
3.1 HISTÓRICO DA EJA E OS CONTORNOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS QUE DEMARCAM O CURRÍCULO 35
3.2 O CURRÍCULO NA EJA: UM DIÁLOGO CONCEITUAL PROPOSITIVO 40
3.3 RELAÇÃO POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR: ATOS DE CURRÍCULO COMO CONCEITO-DISPOSITIVO FUNDANTE 43
4 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR 47
4.1 DO ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO AO SEGMENTO DE JOVENS E ADULTOS-SEJA 48
4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EJA SALVADOR 54
4.2.1 O Currículo no Projeto Político Pedagógico EJA Salvador 56
4.2.2 A EJA que Temos e a EJA que Queremos: O Retrato da EJA Salvador no Projeto Político Pedagógico 58
5 A PROPOSTA CURRICULAR TEMPOS DE APRENDIZAGEM 60
5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA 61
5.1.1 Concepção Teórica-Metodológica da Proposta 65
5.1.2 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem 69
6 SENTIDOS CONFERIDOS À "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" PELOS ATORES CURRICULANTES DOCENTES 73
6.1 IMPLANTAÇÃO E COMPREENSÃO DA "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" 74
6.2 QUANTO A INTEGRAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO 84
6.3 VISÃO DO CURRÍCULO..... 88
7 TECITURAS CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES 95
REFERÊNCIAS..... 100
APÊNDICES... 106
APÊNDICE A- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE CICLOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS SOBRE A PERSPECTIVA CURRICULAR POR SABERES..... 106
APÊNDICE B - RELATO DE EXPERIÊNCIA-G.T. EJA ABRIGO RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS ATRAVÉS DO DIÁLOGO..... 116
APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 122
APÊNDICE D– ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O (A) PROFESSOR (A)... 125

APÊNDICE E– MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA... 126
APÊNDICE F- INFORMAÇÕES GERAIS LEVANTADAS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA... 129
ANEXOS... 131
ANEXO I– MEMÓRIA FORMATIVA DE UM PROFESSOR PARTICIPANTE DO G.T. EJA ABRIGO..... 131
ANEXO II– MODELO DE PLANO ANUAL 132
ANEXO III– MODELO DE PLANO BIMESTRAL EJA I..... 133
ANEXO IV– MODELO DE PLANO BIMESTRAL EJA II 134

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

É possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) perpassa por diversas transformações ao longo da história da educação no Brasil, sendo marcante seu caráter suplementar, compensatório. Perceber que a EJA não é um "apêndice" da educação, mas uma modalidade com características próprias, caminhos e conquistas, é também promover currículos que venham atender as especificidades inerentes ao contexto social desses sujeitos.

Não obstante, a Educação de Jovens e Adultos tem sido foco de diversos estudos que, via de regra, evidencia problemáticas de naturezas diversas e distintas. A partir destas constatações é possível afirmar que as experiências brasileiras, no desenvolvimento dessa modalidade de ensino, são circunstanciadas. Diante disso, observamos que há a manutenção de um quadro insatisfatório no que se refere ao não atendimento à demanda real do contingente de jovens e adultos brasileiros fora da escola, como na conservação dos altos índices de pessoas com baixo nível de escolaridade.

Constitucionalmente sabemos que a EJA tem seu direito reconhecido, o qual foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que a definiu como sendo uma modalidade de ensino, dispondo inclusive de toda uma seção a esse respeito. Sendo a educação um direito de todos, independentemente da idade, como preceitua a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a essa modalidade é fundamental que seja dada a mesma atenção oferecida aos outros segmentos da educação básica.

Neste sentido, é imprescindível garantir o espaço desses sujeitos na escola, com uma metodologia própria de fazer educação, o que implica considerar a formulação de propostas curriculares apropriadas à identidade dos sujeitos jovens e adultos atendidos, seus saberes e experiências de mundo, perfis e faixas etárias, com o uso de material didático apropriado e garantia de diálogos formativos com professores que atuam com esse público.

Nesse contexto, configura-se como um dos grandes desafios da escola pública constituir currículos que contemplem a realidade do estudante da EJA, permitindo uma escolarização que una os conhecimentos sistematizados com os saberes que sujeitos trazem ao contexto escolar, possibilitando práticas reflexivas e dialógicas. Sob estes princípios a escolarização deverá estar pautada, não sendo associada à compensação, mas sim à garantia da inclusão e equidade do direito à educação, independente do tempo em que esta ocorra, nisto há que se garantir esforços voltados às políticas públicas educacionais para essa modalidade.

Concordamos com Barcelos (2012) ao compreender que a Educação de Jovens e adultos não é um caso à parte da educação, ao contrário, ela é parte integrante colocada nos dias atuais como um grande ponto desafiador das nossas capacidades de inventar, criar, reinventar alternativas curriculares e práticas pedagógicas mais dialógicas e cooperativas.

Diante desse desafio, nosso recorte de pesquisa se constituiu no estudo das políticas curriculares para EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador (RME), mais especificamente no estudo compreensivo e propositivo da Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem, implementada no ano de 2014, evidenciando alguns sentidos que os atores curriculantes docentes conferem à proposta no contexto de suas práticas. Desta forma, a pesquisa identificou a necessidade de constituição de diálogos formativos para os professores com discussões acerca da concepção curricular na perspectiva dos saberes, bem como sugere uma reorientação na proposta de avaliação dos alunos que se encontra ambígua, com a concepção teórica que fundamenta a "Proposta Tempos de Aprendizagem".

1.1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS E O ENCONTRO COM O OBJETO

O sentido norteador dessa pesquisa se constitui com/na experiência, para tanto é imprescindível destacar o que compreendemos como experiência. Corroboramos com BONDÍA (2002, p. 20) quando afirma que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", e se nos toca podemos afirmar que nos implica, nos forma e nos inquieta. Diante disso, as vivências, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, há 11 anos, constituem-se em algumas experiências que deram origem ao desejo e encontro ao objeto estudado. Contudo, nossa itinerância e pertencimento na Educação de Jovens e Adultos começam no segundo semestre do ano de 2000, no curso de pedagogia da Universidade Católica do Salvador.

Para garantir a permanência na universidade, devido a condições financeiras, buscamos apoio da diretora do departamento que nos orientou a procurar o programa de estágio remunerado destinado a estudantes carentes, na época denominado de Programa de Educação e Cidadania (PEC) ligado a Pró-Reitoria Comunitária que tinha por finalidade a oferta da alfabetização e escolarização de adultos em comunidades e na própria universidade. A oferta na universidade era para funcionários não alfabetizados e/ou que não haviam concluído a etapa do Ensino Fundamental, trabalhamos na Associação de bairro das comunidades Paraíso Azul e Recanto Feliz, localizadas no bairro do Costa Azul.

A experiência na educação de jovens e adultos, no espaço daquelas comunidades, foi bastante enriquecedora e formativa; a perspectiva da educação popular e libertária, cunhada por Paulo Freire (1970), é o que direcionava o ato pedagógico, pois naquele espaço, como deveria ser em qualquer outro, alfabetizar não se resumia a decodificação de palavras, mas sim a busca da conscientização dos sujeitos. Atuamos por quatro anos neste programa que acreditamos ter contribuído, fundamentalmente, na formação enquanto educadora.

Ao ingressar na RME, no ano de 2005, como professora da EJA, foi possível vivenciar um olhar outro para essa modalidade de ensino, percebemos que neste momento, onde a imersão da escrita no resgate dessas memórias se faz presente, as questões curriculares tornam-se latentes, queremos dizer com isso que no espaço não institucionalizado, no qual atuamos, o currículo era livre, não preso à rigidez disciplinar de conteúdos. Os saberes aprendidos não eram distantes da realidade dos alunos, sendo propulsores de emancipação; aprender as letras era forma pela qual aqueles sujeitos poderiam se posicionar diante de uma realidade cruel em que viviam, morando em palafitas ao redor de prédios de luxo.

Ao depararmos com a escola, uma realidade outra, a diferença estava nas amarras definidas em um currículo onde os saberes estavam postos. Naquele período, a RME de Salvador ofertava o chamado Ensino Fundamental Noturno, sendo forte o movimento para uma mudança curricular onde a educação de jovens e adultos do município, tivesse diretrizes curriculares próprias, o que veio a ocorrer somente no ano de 2007.

Diante do exposto, o encontro com o objeto evidenciado nesta pesquisa se instaura no momento em que surgem indagações a partir de reflexões sobre as mudanças estruturais no currículo da EJA na RME no ano de 2014. Neste período, tornou-se latente a busca da compreensão da relação do instituído e instituinte na pauta curricular, demarcando assim o problema.

1.2. O VIVIDO REFLETIDO DEMARCA-SE O PROBLEMA

O ano letivo de 2014 constituiu-se um ano desafiador para a EJA da RME de Salvador, pois foi implantada uma nova estrutura curricular para esta modalidade a partir da instrução normativa publicada em Portaria nº 003/2014, do Diário Oficial do Município, de 11 a 13 de janeiro de 2015 (SALVADOR, D.O.M, 2015). Diante das modificações estruturais que a proposta apresentava, julgamos ser pertinente pensá-las, contextualizá-las e compreendê-las diante dos olhares dos sujeitos que a dinamizam.

O interesse pela pesquisa nasceu das reflexões quanto à busca na identificação de quais reais mudanças a alteração curricular proposta pelo município, trouxe ao contexto escolar e quais sentidos os professores dão a este currículo, imprimindo, desta maneira, seus "atos de currículo" (MACEDO, 2013, p. 28). Dessa forma, a pesquisa justifica-se e torna-se de grande relevância social, pois buscou a compreensão do currículo, dentro do contexto escolar, percebendo como este é integrado e reinventado, entendendo que o mesmo "[...] vai além da escola, mas também está dentro dela, que faz suas escolhas por conteúdos, métodos, formas de organização pedagógica e institucional no seu constituir-se no cotidiano" (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Portanto, acreditamos que todo o fazer pedagógico possui uma ação formativa, aqui entendida como atos de currículo que devem ser elucidados nas pautas curriculares. Neste sentido, é possível pensar a escola como sendo uma organização pensante, complexa e atuante no campo das relações humanas que produz o saber, "[...] uma importante organização da sociedade contemporânea, que trabalha com os seus recursos humanos procurando definir um modelo educacional calcado numa determinada concepção de missão e de crenças sociais e culturais," como defende Amorim (2007, p. 12). Desta forma, acreditamos ser a escola o lugar possibilitador de reflexão das questões curriculares e de ações transformadoras.

A problemática da pesquisa nasce deste contexto e se instaura diante das inquietações sobre como a nova política curricular, do município de Salvador, tem sido refletida, quais tensionamentos e quais sentidos podem ser evidenciados no contexto escolar. Para tanto, o olhar de investigação da nova proposta curricular esteve voltada para a busca do aprimoramento dos processos educativos na EJA, no município de Salvador, sejam estes no aperfeiçoamento da "Proposta Tempos de Aprendizagem", através de contribuições originadas pelos atores docentes, como também, na possibilidade de oportunizar os sujeitos pesquisados à reflexão sobre seus atos de currículos que emergem dos sentidos dados à mesma. Diante disto, seguimos o presente estudo norteado pela seguinte questão: Quais os sentidos que atores curriculantes docentes da Rede Municipal de Educação conferem a Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem?

A pesquisa surgiu em um momento de transição, onde a RME implanta um novo currículo para EJA, momento esse de direcionar o olhar para o interior da escola, buscando pensar, compreender e redimensionar, corroborando com Gadotti (2003), quando afirma que o currículo significa um percurso em constante repensar e reorientar.

Corroboramos com Arroyo (2008) quando considera que os saberes e competências escolares não devem ser ignorados na educação de jovens e adultos, porém devem encontrar

outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação e emancipação humana. Nesta compreensão, os currículos direcionados a este público devem considerar quem são esses sujeitos, sua condição social e humana, que radicalmente propõem uma formação voltada a princípios e concepções próprias, não voltadas à ideia de ensino enquadrado na educação básica, mas sim a um projeto de educação.

Assim, a compreensão das reformulações curriculares torna-se de grande pertinência, pois estas refletem o projeto de educação que se quer perseguir. Diante disso, entendemos que para a reorientação curricular da EJA, proposta pela RME de Salvador ser bem sucedida e condizente aos princípios inatos da educação de jovens e adultos, como afirma Gadotti (2003, p. 5), necessita "[...] de referenciais, uma teoria; propostas concretas, práticas e estratégias, além de entender que referenciais e propostas não possuem qualquer significado se não forem assumidos, coletivamente, como um todo pelas escolas".

Neste sentido, a compreensão do processo de reorientação curricular, através da escuta dos sujeitos que dinamizam o currículo, é imprescindível no sentido de evidenciar o que é instituído enquanto proposta teórico-metodológica e organização curricular, e o que é *práxis*, na busca da melhoria dos processos formativos na EJA.

Como referencial teórico que fundamenta nossas discussões, dentre outros, encontra-se os estudos de Freire (1970, 1982, 1997, 2001) para a compreensão da educação em uma perspectiva crítica e humanista direcionando este olhar específico na constituição de currículos para EJA. Nas discussões sobre currículo e práticas curriculares na EJA temos como principais autores Macedo (2005, 2007, 2013), Arroyo (2013), Silva (2014), Sacristán (2000); nos estudos sobre a EJA temos como referências Gadotti (2003), Capucho (2012), Paiva (1987), dentre outros.

Em suma, a presente pesquisa teve por objetivo geral evidenciar e compreender os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem a Proposta Curricular "Tempos de Aprendizagem", de forma a propor recomendações que venham a contribuir no processo de aperfeiçoamento e integração da proposta. Constituíram-se como objetivos específicos: Contextualizar a trajetória histórica da EJA no Brasil e as implicações políticas no currículo para esta modalidade; Traçar um percurso das políticas curriculares de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador; Descrever a estrutura e demandas pedagógicas emanadas com a nova proposta curricular, e por fim, Identificar compreensivamente os sentidos que são conferidos à "Proposta Tempos de Aprendizagem" pelos atores curriculantes docentes.

Em seu capítulo introdutório o trabalho traz a itinerância da Pesquisadora na EJA e questões que motivaram o estudo do tema, sua relevância, problemática e objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo traça o percurso metodológico situando a abordagem, método, cenário da pesquisa, os sujeitos e dispositivos metodológicos que nortearam o processo da pesquisa.

O terceiro capítulo contextualiza a trajetória histórica da EJA e os contornos políticos que demarcaram o currículo da EJA no Brasil. Em seguida é proposto um diálogo conceitual propositivo sobre currículo e política curricular na EJA, evidenciando a relação entre política e prática curricular através do conceito-dispositivo de Atos de Currículo.

No quarto capítulo, buscamos traçar a trajetória das políticas curriculares de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, discorrendo sobre as principais propostas e diretrizes curriculares para EJA já implementadas e sua relação com as diretrizes nacionais.

O quinto capítulo descreve a estrutura e demandas pedagógicas emanadas com a nova proposta curricular, sua concepção e organização dos processos pedagógicos.

O sexto capítulo apresenta as evidências da efetivação da nova proposta curricular no contexto escolar, através das falas dos sujeitos da pesquisa. Nele encontra-se a descrição e análise da pesquisa de campo, levantados através da análise documental, entrevista focalizada e questionário autoaplicável com professores.

Nas tecituras conclusivas são apresentadas recomendações e nos Apêndices A e B, proposições oriundas da compreensão de compreensões dos docentes acerca da proposta curricular tempos de aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa buscou constituir-se em um trabalho de contribuição para promoção de novas reflexões sobre a proposta curricular de EJA do município de Salvador, especificamente, dando lugar, eminentemente político, aos atores curriculantes ora tão desprezados nos currículos assinados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

No âmbito educacional, onde se localiza o objeto estudado, inúmeros são os paradigmas que exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. Nesta busca há de se considerar os atores imbricados no contexto escolar, suas falas, seus saberes e seus fazeres. O percurso metodológico, da presente investigação, seguiu em consonância com o objetivo da pesquisa que se inscreve em evidenciar e compreender os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem a "Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem" de forma a propor recomendações que venham a contribuir no processo de aperfeiçoamento e integração da proposta.

Nesta perspectiva, o estudo perpassa pelo entendimento de como a escola desempenha seu papel na relação do instituído e instituinte, através de ações, escolhas e interações presentes no cotidiano da experiência escolar.

A opção pelo estudo da proposta curricular de EJA do município de Salvador, com foco em como ela se apresenta no contexto escolar, consiste em abordá-la a partir de relações internas constituídas na escola. Trata-se da reflexão de como as políticas de currículo se reinventam, se integram ou tornam-se outras através dos sentidos que atores curriculantes a conferem.

Em uma perspectiva intercrítica e implicada na experiência do ensinar e pesquisar faz-se necessário, parafraseando FREIRE (1997, p. 32), "[...] comunicar ou anunciar a novidade", contudo, considerando a diversidade de métodos e técnicas existentes na Pesquisa Social, torna-se imprescindível delimitarmos, a seguir, o conjunto de procedimentos utilizados para se chegar ao conhecimento pretendido.

2.1 ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Na busca da compreensão do objeto, considerando diferentes abordagens para descrever e compreender os fenômenos dentro de uma pesquisa social optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, pois entendemos que esta possui uma posição epistemológica que considera a produção de conhecimento factível a interpretação da realidade, por meio das atividades, procedimentos e interações humanas. De acordo com Chizzotti (1995, p. 79),

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca o porquê das coisas, não a prova de fatos através de métodos únicos, preocupando-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis, levando em consideração o inacabamento e provisoriedade dos fenômenos.

Nesta perspectiva, suas raízes teóricas encontram base na fenomenologia que, segundo Gil (2008), ao contrário das pesquisas desenvolvidas de cunho positivista que buscam a compreensão da realidade a partir de definições e conceitos, a abordagem fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, sendo que seu enfoque está nos significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado.

Diante desta compreensão, a pesquisa se caracteriza em uma pesquisa de campo, definida por Minayo (1994, p. 53), como um "recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação". Dessa forma, a pesquisa desenvolvida é de inspiração etnográfica, pois buscou a compreensão do objeto através da descrição de como ele se apresenta a partir do olhar de quem o percebe, considerando, conforme Gallefi (2009, p. 29-30) que os fenômenos:

> [...] são acontecimentos percebidos por alguém que os percebe, e são inerentes à dimensão imanente de algo como *consciência*, porque pela própria etimologia da palavra, fenômeno indica algo como aparente aparecer da aparência, aquilo que se mostra como se mostra, pressupondo sempre o observador que percebe aquilo que aparece. O que aparece assim aparece sempre para alguém que o percebe.

É de orientação na etnopesquisa, pois esta se sustenta no princípio intercrítico de fazer pesquisa, que se difere da etnografia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, bem como no seu interesse que se inscreve em "[...] compreender as ordens socioculturais em uma organização, constituídas por sujeitos edificados e edificantes, em meio uma bacia semântica culturalmente mediada" (MACEDO, 2013, p. 9).

A etnopesquisa encontra na etnomedotologia sua base teórica fundante, que tem por objetivo, segundo Coulon (1995, p. 17), "[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar". Como uma teoria social, a etnometodologia abrange uma perspectiva de pesquisa que considera os fatos sociais como realizações de práticas passíveis de compreensão e interpretação, cujos objetos são os etnométodos dos atores sociais, isto é "[...] procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo" (COULON, 1995, p. 113).

Para os etnopesquisadores, os sujeitos da pesquisa, no processo de construção do conhecimento, não são produtos descartáveis, meramente utilitaristas, mas sim fundamentais na elaboração do conhecimento por vias dialógicas e dialéticas. Nesta perspectiva,

> [...] O encontro com os saberes da experiência se realiza quando acolhemos a experiência compreensivamente. Só acolhendo compreensiva-mente a experiência acessamos os saberes da experiência e realizamos (objetivamos) nossa experiência, prática que a etnopesquisa se esmera em realizar como um processo de objetivação da sua caminhada heurística. (MACEDO, 2015, p. 91)

Dessa forma, os sentidos evidenciados pelos docentes sobre a "Proposta Tempos de Aprendizagem" carregam consigo a experiência desses atores na relação com este currículo, aproximando-nos da compreensão de como este se constitui nas práticas, sendo assim, apoiamos nosso olhar sob a experiência dos atores sociais que "[...] tornar-se para a etnopesquisa uma radicalidade fundante com legitimidade própria. Ou seja, não há possibilidade de pesquisa sem que a experiência venha configurar a compreensão da singularidade de uma realidade em construção" (MACEDO, 2015, p. 29). Dessa maneira, mesmo que este estudo seja empiricamente representativo, propicie consensos, conforme o leitor perceba semelhanças com outras realidades situadas no contexto da integração da nova proposta curricular do município em classes de EJA, o objeto aqui é tratado como um valor próprio, mesmo dentro de uma perspectiva relacional.

Desse modo, a etnopesquisa carrega pressupostos epistemológicos que foram estruturantes e orientaram a compreensão do objeto em estudo que se localiza em uma bacia semântica culturalmente mediada no contexto escolar, onde os atores imbricados neste contexto foram fundantes no corpus teórico alcançado.

2. 2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO ESTUDADO

A investigação se deu com professores da EJA pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Salvador. A princípio, o desenvolvimento da pesquisa iria contemplar professores de uma única escola, contudo, no percurso de ida ao campo, e através de conversa com Diretoria Pedagógica da Secretaria de Educação, especificamente a Gestão de Currículo, foi possível a ampliação dos sujeitos da pesquisa de forma a envolver outros professores, compondo uma representação que contemplou as dez gerências regionais[1]. Neste sentido, julgamos importante caracterizar diante de qual cenário atuam os sujeitos da pesquisa, especificamente caracterizando como se apresenta a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino (SME) de Salvador se concretiza por meio da Resolução nº 011 de 21 de dezembro de 2007, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público obrigatório, dos jovens e adultos ao ensino fundamental (SALVADOR, CME, 2007), anteriormente havia a oferta do ensino noturno, contudo diretrizes específicas para esta modalidade surgem a partir da referida Resolução.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Adultos na RME de Salvador é ofertada das seguintes formas:

- ✓ **EJA-** Educação de Jovens e Adultos, voltada à oferta da Educação Básica, correspondentes ao ensino fundamental I e II;
- ✓ **Programa Salvador Cidade das Letras-** criado em 2006, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com o Ministério da Educação, integra o programa nacional "Brasil Alfabetizado" do MEC que visa alfabetizar jovens e adultos.

As classes da EJA no município apresentam um público composto por homens, mulheres, jovens, adultos e idosos, com faixa etária entre 15 e 80 anos de idade, dentre outras características apontadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA Salvador

[1] são órgãos da Secretária de Educação que cuidam pedagogicamente e administrativamente de um núcleo de escolas por bairros em Salvador.

(SALVADOR, SMED, 2012), demonstradas no quadro a seguir, segundo levantamento realizado nos anos de 2010-2012:

Quadro 1- Perfil dos educandos e educandas da EJA-Salvador

<table>
<tr><th>Dimensões</th><th>Indicadoras</th></tr>
<tr><td>Interrupção dos estudos</td><td>• Necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família
• Constituíram família (especialmente no caso das mulheres)
• Dificuldades de aprendizagem que os levaram a sentirem-se fracassados</td></tr>
<tr><td>Razões do retorno aos estudos</td><td>• Necessidade de se manter no emprego
• Necessidade de aprender a ler e escrever para usufruir, de forma independente, dos benefícios da sociedade letrada
• Conseguir uma colocação no mercado de trabalho
• Responder às novas demandas apresentadas pela sociedade atual que exige indivíduos cada vez mais letrados
• Compreender o mundo em que vivem
• Distrair a cabeça e esquecer os problemas
• Ler a Bíblia
• Poder ensinar aos filhos ou netos
• Obter “Passe Livre” (meia passagem)
• Frequentar uma instituição diferente (socializar-se)
• Adquirir informações para se tornarem pessoas conhecedoras dos seus direitos
• Conseguir uma promoção
• Concluir os estudos
• Entrar para uma faculdade</td></tr>
<tr><td>Faixa etária</td><td>• Senhores, senhoras, jovens ou adultos com faixa etária entre 15 e 80 anos</td></tr>
<tr><td>Gênero</td><td>A maior parte é do sexo feminino, como podemos ver na tabela a seguir:
<table>
<tr><th colspan="2">Segmento de Jovens e Adultos-SEJA I</th><th colspan="2">Segmento de Jovens e Adultos-SEJA II</th></tr>
<tr><td>Feminino</td><td>10.474</td><td>Feminino</td><td>3.577</td></tr>
<tr><td>Masculino</td><td>4.492</td><td>Masculino</td><td>2.796</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>14.966</td><td>Total</td><td>6.373</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Cor/Raça</td><td>A distribuição dos educandos e educandas do Seja I e II com relação à cor e raça é a seguinte:
<table>
<tr><th colspan="2">SEJA I</th><th colspan="2">SEJA II</th></tr>
<tr><td>Amarelo</td><td>126</td><td>Amarelo</td><td>45</td></tr>
<tr><td>Branco</td><td>474</td><td>Branco</td><td>257</td></tr>
<tr><td>Preto</td><td>3.593</td><td>Preto</td><td>1.516</td></tr>
<tr><td>Indígena</td><td>67</td><td>Indígena</td><td>34</td></tr>
<tr><td>Pardo</td><td>5.305</td><td>Pardo</td><td>2.657</td></tr>
<tr><td>Não declarado</td><td>5.401</td><td>Não declarado</td><td>1.864</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>14.966</td><td>Total</td><td>6.373</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Tipos de trabalho Comuns</td><td>Trabalhadores do mercado formal e informal
• Empregadas domésticas
• Diaristas
• Pedreiros
• Vendedores</td></tr>
<tr><td>Principais características físicas e sócio-afetivas</td><td>• Alguns possuem deficiência mental já declarada e reconhecida pela família
• Trazem vivências anteriores de fracasso e exclusão que contribuem para que tenham uma autoimagem negativa
• Apresentam diversas expectativas e muita vontade de aprender a ver o mundo de uma maneira mais otimista.</td></tr>
</table>

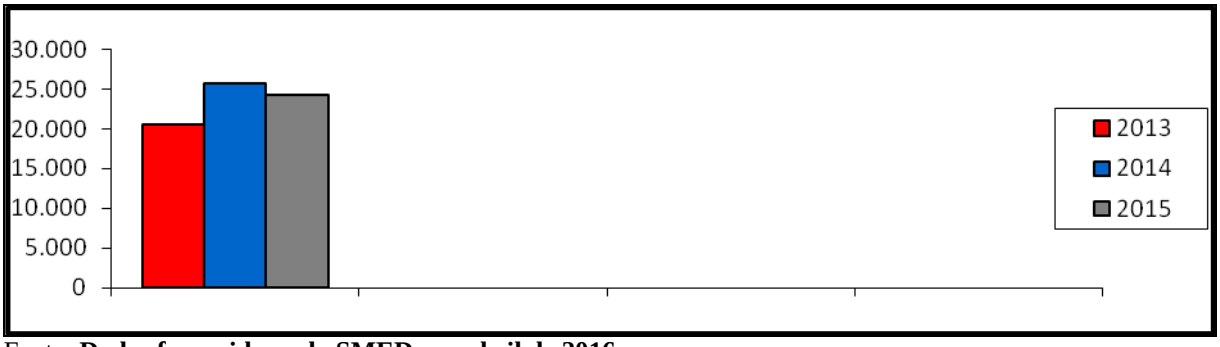
Fonte: Projeto Político Pedagógico SEJA Salvador (SALVADOR, SMED, 2012).

As características apontam para um público diversificado, em sua maioria, trabalhadores negros ou pardos, com baixa condição socioeconômica, características que marcam o cenário da EJA em todo o país.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, sancionado no ano de 2009 e em vigor até o ano de 2018, o diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos do Município de Salvador no cenário educacional, encontra no analfabetismo um dos mais graves problemas. E é diante da emergência da diminuição dos altos índices de pessoas não alfabetizadas ou fora da escola no município de Salvador, que o poder público municipal propõe, através de seu Plano Municipal, objetivos e metas específicas para a educação de jovens e adultos. Dentre muitos objetivos e metas encontra-se a meta 4 que propõe a "universalização do atendimento na Educação de Jovens e Adultos assegurando a matrícula em aproximadamente 80% até 2015 e aproximadamente 100% em 2018 dos jovens, adultos e idosos que ainda não tiveram acesso a escolarização básica" (SALVADOR, 2009, p. 66).

Julgamos ser este um grande desafio à gestão pública municipal e de grande urgência, contudo o evidenciado é que esta meta, dentre outras contidas no plano, ainda encontra-se distante de ser atingível. Ao longo dos últimos três anos, a Secretaria Municipal de Educação registra uma média de 25 mil alunos matriculados, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Número de matrículas na modalidade EJA na rede municipal de ensino de Salvador de 2013 a 2015



Fonte: **Dados fornecidos pela SMED, em abril de 2016.**

Vemos que menos de 50% da população não alfabetizada está inserida na educação municipal, se tomarmos por referência o quantitativo expresso em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, que aponta para a existência de 84.204 pessoas não alfabetizadas no município de Salvador. O gráfico demonstra que anualmente menos de 30 mil alunos são matriculados na Educação de Jovens e Adultos, havendo ainda

uma queda na matrícula no ano de 2015, neste sentido torna-se urgente a construção e efetivação de políticas de acesso, permanência e sucesso escolar a esses sujeitos.

Considerando o número de matrícula inicial, podemos dizer que esta expressa a demanda de jovens e adultos à procura do retorno ou inserção a escola, diante disto é imprescindível pensarmos a permanência desses sujeitos. Segundo dados fornecidos pela SMED, em média 17% a 25% dos alunos que se matriculam deixam a escola, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 2- Número de matricula inicial x número e taxa de abandono entre os anos de 2013 a 2015 em classes da EJA, na rede municipal de ensino de Salvador

Anos	Número de matricula inicial	Número de abandono	%
2013	20.586	3.587	17.4
2014	25.736	6.017	23.3
2015	24.287	6.052	24.9

Fonte: Dados fornecidos pela SMED, em abril de 2016.

Notamos um número expressivo de alunos que não dão prosseguimento aos seus estudos. Tal situação é decorrente de motivos diversos, tais como: fatores de cunho pessoal, profissional ou até mesmo pedagógico. Outro fator, no qual acreditamos ser pertinente ao bojo das nossas reflexões, é o número expressivo daqueles que conseguem permanecer na escola, porém são classificados como "reprovados", ou seja, aqueles que não atingem a expectativa da escola. O quadro a seguir demonstra, em porcentagem, o índice de aprovação e reprovação, referente à matrícula final de alunos (as), nos (mesmos) respectivos anos:

Quadro 3- Número de matricula final x número e taxa de aprovação x número e taxa de reprovação de alunos (as) em classes da EJA, na rede municipal de ensino de Salvador

Anos	Matrícula final	Aprovação	%	Reprovação	%
2013	16.131	8.735	54.2	7.396	45.8
2014	17.913	8.011	44,8	9.902	55.2
2015	15.826	7.142	45.2	8.684	54.8

Fonte: Dados fornecidos pela SMED, em abril de 2016.

Os altos índices de alunos que permanecem na escola e encontra-se em situação de "reprovação", bem como os índices de abandono escolar nas classes da EJA da RME de

Salvador, sugerem estudos aprofundados a fim de evidenciar suas causas, com vistas à construção de políticas que concretizem melhorias na oferta desta educação.

Diante deste cenário, apontamos que o estudo das políticas curriculares implementadas na RME de Salvador, bem como o olhar sobre os sentidos conferidos pelos atores a estas políticas, em suma, contribuirá no desvelamento de indícios possíveis das causas pedagógicas presentes no pensamento curricular operacionalizado que fortalecem os altos índices de distanciamento desses sujeitos da escola e a permanência sem sucesso dos mesmos no contexto escolar. Descrito o cenário da pesquisa, a seguir iremos tratar da delimitação dos sujeitos participantes, bem como suas características.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O foco para compreensão dos sentidos atribuídos à Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem volta-se para os docentes que atuam na modalidade da EJA na RME, como o quantitativo de docentes é expressivo, foi necessário um recorte dos sujeitos, de forma a contemplar a participação de docentes pertencentes a gerências regionais distintas, contemplando as dez gerencias existentes. Desta maneira, com o auxilio da Gestão de Currículo da Secretaria de Educação, foi encaminhado às escolas que ofertam a EJA, o questionário da pesquisa via email, seguido da orientação da participação de pelo menos um docente efetivo da EJA, de forma voluntária, bem como que a devolutiva do questionário deveria ser via gerencia regional. Houve o contato da pesquisadora em quatro escolas para a realização das entrevistas, e em todas as dez gerências para recolhimento do questionário. Desta forma, foram realizadas quatro entrevistas e analisado um total de 38 questionários respondidos por docentes de origem, expressa na tabela abaixo:

Tabela 1- Número de questionários respondidos por docentes em cada GRE

Gerências Regionais	Número de questionários respondidos por docentes
São Caetano	04
Liberdade	04
Pirajá	04
Cajazeiras	03
Orla	03
Itapuã	03
Subúrbio I	04
Subúrbio II	04
Cabula	04
Centro	05
Total: 10	38

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

Realizamos uma entrevista focalizada com docentes pertencentes, respectivamente, às Regionais Cajazeiras, Centro, Liberdade e São Caetano. A escolha dos docentes participantes da entrevista ocorreu no contato com as escolas e mediante convite para a participação da pesquisa. Tais docentes são efetivos na rede, estão na faixa etária de 31 a 40 anos, dois do sexo masculino e duas do sexo feminino, todos possuem especialização na área de educação, atuam há mais de três na EJA, dois atuam no 1º segmento e os outros dois no 2º segmento.

Os sujeitos participantes do questionário também são efetivos na rede municipal de educação, em sua maioria apresentam faixa etária entre 41 e 50 anos, majoritariamente declararam-se do sexo feminino, possuindo pós-graduação Lato Sensu na área de educação, atuam há mais de três anos na EJA da rede municipal de ensino, predominantemente no 1º segmento. Caracterizados os sujeitos, descreveremos os dispositivos utilizados na pesquisa.

2.4 DISPOSITIVOS UTILIZADOS

A presente pesquisa teve por objetivo geral evidenciar a Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem para EJA da RME, compreendendo de forma propositiva os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem à esta proposta. Nesta busca, elegemos, enquanto dispositivos de aquisição de informações, a análise documental, a entrevista focalizada e o questionário autoaplicável.

Para o alcance deste objetivo buscamos contextualizar a trajetória histórica da EJA no Brasil e as implicações políticas no currículo para esta modalidade, bem como traçar um percurso das políticas curriculares de educação de jovens e adultos da RME de Salvador e descrever a estrutura e demandas pedagógicas emanadas com a nova proposta curricular, para finalmente identificar os sentidos que são conferidos à “Proposta Tempos de Aprendizagem” pelos atores curriculantes docentes.

No primeiro momento, apoiamos-nos na análise de fontes documentais, tais como: Diretrizes e Referenciais Curriculares, publicados pelo Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação; publicações em Diário Oficial do município; documentos curriculares orientadores produzidos pela Secretaria de Educação; Plano Municipal de Educação, dentre outros documentos, o que tornou possível uma melhor descrição da relação desses documentos com a Proposta implementada, foco de estudo desta pesquisa, entendendo a importância dos documentos no contexto escolar que por vezes legitimam a existência

escolar e se constituem em currículos preescritos, definidos por Sacristán (2000) como documentos oficiais orientadores burocráticos de currículos, que influenciam, mas não são determinantes da prática educativa.

No segundo momento, realizamos uma entrevista focalizada (Apêndice D) com docentes, por entender conforme Gil (2008, p. 109), que a entrevista "[...] é uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação". Utilizamos a entrevista focalizada com quatro docentes, pois esta enfoca um tema específico, possibilitando o entrevistado falar livremente sobre o assunto e no caso de desvio do tema original, permite o entrevistador sua retomada, através de roteiro de entrevista preestabelecido.

Ainda conforme Gil (2008), o questionário de pesquisa possibilita a tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas, dessa forma, buscamos com ele perceber o posicionamento de outros docentes com relação à "Proposta Tempos de Aprendizagem". No terceiro momento foi realizado o questionário autoaplicável (Apêndice E) contemplando uma representação de docentes em cada uma das dez gerências regionais, dando maior abrangência à pesquisa, visto que esta trata do desvelamento de um objeto localizado numa cultura específica presente no Sistema Municipal de Ensino (SME) de Salvador, singularmente no contexto das escolas que ofertam a EJA.

Como dispositivo de interpretação das informações, utilizamos análise de conteúdo que para Bardin (2006) consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A utilização da técnica teve como base a hermenêutica por entender que sua função, segundo Ricoeur (1989) citado em Silva (2011, p. 25), "[...] coloca em evidência o problema da interpretação, que exige uma reflexão sobre a própria interpretação". Nisto a interpretação resulta no caráter circular da compreensão, em termos Santos (1989, p. 13) afirma:

> A reflexão hermenêutica tornar-se, assim necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar os seus objetivos, seus limites, o que se realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do numa relação eu-coisa (a relação fechada no epistemológico), e que, nessa medida, transformar-se num parceiro de contemplação e da transformação do mundo.

Neste entendimento, seguimos algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada pré-análise, compreendeu a organização do material extraído dos dispositivos da entrevista e questionário; nesta etapa foi realizada a transcrição das entrevistas e da questão aberta contida no questionário e realizado o agrupamento das informações oriundas do questionário. Por conseguinte, após leitura densa e refinada do material, seguimos para segunda fase que consistiu o estabelecimento de códigos que reuniram falas comuns entre os participantes, o que possibilitou a constituição das categorias.

A terceira etapa consistiu na compreensão das informações, apontando como resultados a necessidade de constituição de Ciclos de Diálogos formativos com os docentes da EJA acerca da perspectiva curricular por saberes, bem como sugere uma reorientação da proposta de avaliação dos alunos afim de que esta se aproxime da concepção teórica ora projetada na “Proposta Tempos de Aprendizagem”.

3 POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR NA EJA

As consequências sócio-históricas e culturais presentes na oferta de escolarização de Jovens e Adultos no Brasil suscitam inúmeros desafios e olhares para quem desenvolve pesquisa nesta área. Entendemos ser a EJA uma modalidade de ensino complexa que envolve dimensões que transcendem a questão educacional, o que acarreta, no estudo deste campo, uma compreensão política que se instala na oferta da educação às camadas populares, portanto, acreditamos que o pesquisador em EJA necessita reconhecer que a história da Educação de Jovens e Adultos acompanha contornos políticos e ideológicos da educação brasileira, sendo esta nossa premissa inicial.

Entendemos que muitos são os desafios enfrentados no quadro diagnóstico que se apresenta à educação de jovens e adultos no Brasil, o que exige compreender aspectos conceituais que orientam as políticas curriculares e seus reflexos na prática, a fim de garantir uma educação pública equânime para jovens, adultos e idosos.

Neste contexto, apresentaremos um breve histórico da EJA no intuito de integrar nossas discussões a alguns marcos históricos que constituíram políticas curriculares para essa modalidade; refletiremos acerca do lugar do currículo na EJA em caráter propositivo, demarcando seu campo conceitual, em seguida, apresentamos o conceito-dispositivo de atos de currículo fundante na compreensão da relação entre política e prática curricular.

3.1 HISTÓRICO DA EJA E OS CONTORNOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS QUE DEMARCAM O CURRÍCULO

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por um currículo excludente que acompanha contornos e interesses políticos de dominação. Pensar nas ações políticas que marcaram historicamente o que denominamos de Educação de Jovens e Adultos atualmente, é refletir sobre quais garantias educacionais eram asseguradas na formação da pessoa adulta e o que se constituía em currículo para EJA. Dessa forma é possível analisar quais são os reflexos presentes na oferta dessa modalidade atualmente.

Podemos pensar a educação de adultos nos tempos coloniais, como um projeto dos jesuítas em exercer uma ação instrutiva missionária de dominação religiosa. No período imperial, poucas ações educativas foram oficialmente realizadas, devido a concepção de cidadania e direito à educação existirem em face das elites econômicas, ou seja, o

conhecimento formal era monopolizado pelas classes dominantes e é só a partir da Constituição Brasileira de 1824, que se formaliza a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, contudo sem muitos avanços.

A crescente urbanização e o início do período industrial no país trouxeram a necessidade de formação de uma mão de obra local e uma reorganização do processo do trabalho, inaugurando uma mudança na postura e interesses da elite em relação à formação do trabalhador. Contudo, conforme Paiva (1987), até a segunda república, o problema da educação de adultos no Brasil não se distinguia dentro da problemática mais geral da educação das massas, a mesma começa a ter destaque a partir das discussões originadas frente ao resultado do Censo de 1940 que indicou a existência de 55% de analfabetos maiores de 18 anos no país.

De acordo com a Proposta Curricular Nacional para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, MEC, 2000), apenas na década de 40 a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934 que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, além dessa época marcar a grande necessidade política de desenvolvimento do país, que se julgava estar atrelada à erradicação do número de analfabetos existentes naquele período.

Destacaram-se nesta década, e início da década de 50, em âmbito nacional, políticas como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) que tinha por objetivo ampliar a educação primária de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos e o Serviço de Educação de Adultos (SEA, 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

O foco na erradicação do analfabetismo acarretou por um longo período a criação de campanhas voltadas a este fim, dentre elas destacam-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos; a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) que inaugura uma política de desenvolvimento de comunidades do meio rural brasileiro; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, para os quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Em 1963 foi extinta juntamente com as outras campanhas até então existentes.

Conforme Strelhow (2010), com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro em 1958, começam as discussões em torno de um novo método pedagógico para a educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer o trabalho do educador Paulo Freire.

Nesse período, Freire chamava a atenção para a problemática do desenvolvimento educativo. Ele defendia que o processo de alfabetização deveria ser contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas. Este processo deveria ser "com" elas e não "para" elas. Nesse sentido, ele defendia que as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, além disso, o analfabetismo não era o único problema nem o mais grave que a população enfrentava, pois havia a questão da condição de miséria em que vivia a maioria da população não alfabetizada.

Na década de 60, de acordo com Paiva (1987), difundiram-se as ideias de educação popular acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura; a União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha de Pé no Chão, também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que conforme Capucho (2012) trouxe como marca a compreensão de que o processo de alfabetização e educação de jovens e adultos deveria ser estruturado a partir de um exame crítico da realidade do (a) estudante, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Os movimentos sociais neste período tiveram importante papel na mudança da perspectiva da formação das camadas populares, conforme descreve Jenize (2014, p. 5):

> O que unia tais movimentos na década de 60 era a possibilidade de interagir com o restante da população desorganizada, isolada e sem condições política de levar suas reivindicações ao Estado, de forma que tais movimentos tinham o papel de chamar atenção para a situação de exclusão da classe oprimida, contra o capital e promover novas formas de organização, uma força-política alternativa que viessem a constituir uma nova ordem social.

No início, a educação de jovens e adultos era oferecida apenas no nível equivalente ao Ensino Fundamental inicial; a partir de 1960, estende-se ao Ensino Fundamental II,

anteriormente denominado de curso ginasial. Esta década marca a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico criado pelo educador Paulo Freire que teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.

As iniciativas de educação popular defendidas por Freire eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. Nesta perspectiva, o currículo é como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. A experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, afirmou essa ideia quando Freire começou a alfabetizar os trabalhadores com os conhecimentos gerados da prática social, utilizando o diálogo como mediação entre estes e o mundo. Essa atitude pedagógica mostrou que a alfabetização de adultos precisava ser pensada de forma diferente e serviu como um marco para pensar o currículo na especificidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Podemos pontuar aqui o surgimento, a partir dessas discussões, do marco da concepção freiriana sobre educação que se expande pelo mundo e se insere dentro da perspectiva crítica do currículo.

No contexto histórico da EJA no Brasil, podemos perceber que o currículo predominante ao longo da história é marcado pelo aligeiramento de programas que focavam na erradicação do analfabetismo, pressuposto que originou veementemente políticas específicas para a formação de adultos, ou seja, a oferta de políticas direcionadas à educação de adultos surge da problemática do analfabetismo no país que era julgada como uma das causas da falta de desenvolvimento do mesmo.

Vemos que, historicamente, os currículos, voltados à Educação de Jovens e Adultos, eram constituídos em torno da problemática do analfabetismo, expressa nas campanhas após década de 40 e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no período da ditadura militar (1964 a 1985), que marcou um longo período de ruptura dos ideais freirianos em busca da emancipação dos sujeitos, pois tal política caracterizou-se, no grande esforço do governo, na alfabetização em massa, com redução do número de analfabetos no país em um espaço curto de tempo, restringindo assim, o papel do Estado à mobilização e execução de ações voltadas à alfabetização em curto prazo, o que ainda é perceptível em tempos atuais.

Herdamos desta história resquícios de um pensamento de que a EJA restringe-se à alfabetização, que o jovem e o adulto têm pressa em galgar seus estudos, pois o mercado de trabalho exige, contudo o que vivenciamos na prática é outra realidade: os jovens, adultos e idosos que se encontram na escola, buscam ampliar saberes. O tempo, que muitas vezes é

evidenciado como uma solução, encontra na realidade um problema, pois os alunos sentem a necessidade de um período maior na escola, muitos encontram dificuldades em seu processo de aprendizagem devido a diversos fatores, refletindo assim, um currículo que forja as reais necessidades dos educandos e suas especificidades.

Todavia, mesmo perspectivado o lugar da EJA nas políticas de educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 2006), muitos foram os debates e discussões acerca de seu caráter específico, necessitando de diretrizes próprias que se consubstanciaram através do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Destaca-se no parecer, a concepção de EJA como modalidade da educação básica:

> [...] Logo a EJA é 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. CNE, 2000a, p. 26).

Outra referência normativa que define o perfil e funções da EJA encontra-se na Resolução CNE/CEB nº 01/2000 que em seu art. 5º diz:

> Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I – quanto à eqüidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL. CNE, 2000b, p. 26).

Neste seguimento, podemos afirmar que a oferta da Educação de Jovens e Adultos não se reduz à questão da alfabetização, mas sim compreende princípios específicos para essa modalidade que, para além da escolarização, deve visar à formação dos sujeitos plenos em direito e conscientes do seu papel no mundo. De acordo com Capucho (2012), as Diretrizes Curriculares para EJA foram uma conquista que estabeleceu funções reparadoras,

equalizadoras e qualificadoras para a modalidade, contudo tal processo não significou o desenvolvimento de políticas públicas de educação que assegurassem a equalização das disparidades entre a promoção do ensino regular e a EJA.

Contemporaneamente, percebemos avanços legais na construção de uma política pública de EJA no contexto brasileiro, isto se dá pelos esforços da sociedade civil organizada, com destaque para os movimentos sociais e representação dos Fóruns de EJA espalhados pelo país, e tem significado um movimento forte em prol da educação, frente ao fomento e qualificação das políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, pensar em políticas públicas de escolarização destinadas à EJA é imprescindível pensar também o lugar do currículo, entendendo o mesmo como um "território" em disputa, como afirma Arroyo (2013), e um campo político, como afirma Macedo (2013). Dessa forma, discutiremos a seguir, qual o lugar do currículo na EJA em um diálogo conceitual propositivo.

3.2 O CURRÍCULO NA EJA: UM DIÁLOGO CONCEITUAL PROPOSITIVO

O conceito de currículo ou currículos é bastante discutido contemporaneamente, a partir da existência de teorias que surgem buscando entender ou defini-lo, sobretudo buscando compreender sua questão central que perpassa no conjunto de ações que envolvem o que se pretende ensinar. Para alguns estudiosos do currículo esta questão central já se fazia presente na Grécia clássica e Idade Média, pois neste período é possível constatar uma perspectiva disciplinar no contexto da formação dos gregos e uma perspectiva imposicionista no contexto da Idade Média onde as relações com o conhecimento eram predominantemente mediadas pela fé, perdurando no Iluminismo (Macedo, 2007).

No contexto do século XX, a noção de currículo e os estudos neste campo são ampliados e difundidos, como afirma Silva (2014, p. 22):

> Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados a educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo cientifico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Ainda, para este mesmo autor, é nesse contexto político social onde as forças econômicas, políticas e culturais procuram moldar os objetivos e as formas da educação de massa para tornar tudo de acordo com a diferente e particular visão de mundo, que surge The curriculum (1918). Esta obra, escrita por Jonh Franklin Bobbitt definia um conjunto de ideias conservadoras sobre o sistema educacional que deveria estabelecer, de forma precisa, quais seriam os objetivos e as habilidades necessárias para que o indivíduo exercesse, com eficiência, as ocupações profissionais que o mercado oferecia.

Nessa concepção curricular, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica. Assim, o modelo de currículo defendido por Bobbitt (1918) constituiu-se numa das vertentes dominantes da educação ao longo do século XX, passando a incorporar posteriormente a teoria de Ralph Tyler (1974) marcando, de maneira profunda, o que foi classificada como sendo a teoria tradicional do currículo, paradigma que dominou o campo dos estudos curriculares nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil. Essa perspectiva foi caracterizada como sendo parte do paradigma fabril, que adotava padrões preestabelecidos através da seleção de conteúdos e de objetivos que deveriam ser perseguidos, tendo como finalidade principal, preparar os jovens e os adultos para a aquisição de habilidades intelectuais, efetivando práticas de memorização e de ação direta junto ao objeto de interesse curricular.

Segundo Saviani (2008), tratava-se de uma concepção de currículo que procurava consagrar a efetivação dos objetivos de ensino, que não separava o que foi planejado do que era efetivamente executado, havendo o controle direto das ações realizadas, sempre buscando a efetivação da eficiência curricular que apresentasse resultados concretos quando avaliados.

Contrapondo os fundamentos dessa concepção curricular, denominada por alguns autores de teoria tecnicista e por outros de teoria tradicional, surgem as teorias críticas do currículo no contexto histórico de grandes transformações e agitações sociais na década de 60. Neste cenário, as perspectivas críticas irão contestar de forma radical os ideais “tradicionais” ou “tecnicistas”. No Brasil, os trabalhos de Paulo Freire, mesmo não desenvolvendo uma teorização sobre o currículo, têm implicações fundantes para a base da teoria crítica que consiste em argumentar que não existe um currículo neutro já que todo currículo está baseado nas relações de poder.

Segundo Macedo (2007, p. 57), a teoria crítica surge buscando compreender “[...] o que o currículo faz com as pessoas”, abandonando a ideia de como fazer o currículo e se inserindo no questionamento de quais relações de poder ele estabelece, percebendo a educação como resultante de arranjos sociais.

A compreensão conceitual do currículo, nesse concerne, é estabelecida através de um campo teórico que o fundamenta. Segundo Apple (1999) o currículo nunca é neutro, pois parte de uma tradição seletiva, fruto da seleção de alguém, do olhar de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Neste sentido, demarcarmos o conceito de currículo dentro da perspectiva crítica, concordando com Macedo (2007), que o define como a organização, seleção, implementação, institucionalização e avaliação de **conhecimentos eleitos como formativos** considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais (grifo nosso). Corroboramos com Arroyo (2013) quando considera o currículo como um território em disputa entre os conhecimentos considerados hegemônicos e os conhecimentos ditos populares. Nessa disputa se evidencia a luta pela superação da pedagogia da subalternidade que desvaloriza "o outro" submetendo-o a condição subumana, subcidadã.

E é diante de uma perspectiva crítica que entendemos a importância de pontuar uma série de questões que precisam ser consideradas em qualquer processo de organização curricular e, particularmente, no desenvolvimento de propostas curriculares para a EJA, a exemplo da escolha de quais conteúdos devem ser trabalhados. Tais conteúdos assumem uma dimensão que lhes é própria, considerando ser a EJA um campo específico, onde o desenvolvimento do trabalho pedagógico deve partir das histórias de vida, dos interesses e saberes que os alunos trazem para as salas de aula. Portanto, a abordagem dos conteúdos deve estar relacionada às questões cotidianas dos estudantes jovens e adultos para estabelecer conexões entre a vida e os conteúdos escolares. Por isso, a necessidade de conhecer quem são os estudantes da EJA, como vivem e aprendem. Outra característica que deve ser levada em consideração é a diversidade: são homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, moradoras do campo e da cidade, indígenas, quilombolas, que constroem conhecimento e produzem cultura.

Consequentemente acreditamos que o currículo na EJA deve considerar os princípios de uma educação crítica, com possibilidades emancipacionistas, que favoreçam práticas dialógicas. Dessa maneira, como afirma Freire (2001), a prática educativa deve reconhecer-se como prática política, recusando-se aprisionar-se na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes, contribuindo assim para o diálogo com os saberes escolares, que devem perpassar a compreensão da realidade, na busca da conscientização dos sujeitos.

Para tanto, entendemos de forma propositiva, que o currículo precisa atender aspectos como a organização dos conhecimentos, a partir das realidades vivenciadas no universo jovem e adulto, que pode ser estruturado por meio de eixos e temas, considerando os saberes do coletivo. Os conhecimentos eleitos devem ser articulados, fazedores de sentidos e

consciência crítica dentro de um tratamento didático que os integrem a partir de temáticas, focando no que de fato interessa ao aluno aprender.

Neste contexto, é igualmente importante pensar o currículo para além das organizações formais que dizem respeito ao que deve ser ensinado na escola, tais como leis, diretrizes e propostas, entendendo que a política curricular também se constitui na prática, no universo escolar que se instala nos processos informais e interacionais pelos os quais aquilo que é legislado, é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.

Assim, pensar o currículo em EJA torna-se um diálogo complexo, localizado nas políticas e práticas que assumem o seu desenvolvimento, corporificando-o.

3.3 RELAÇÃO POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULAR: ATOS DE CURRÍCULO COMO CONCEITO-DISPOSITIVO FUNDANTE

Nesta discussão, pretendemos tecer reflexões sobre o caráter político do currículo e sua corporificação por meio da relação entre o instituído e instituinte, foco de análise dessa investigação, apresentando o conceito-dispositivo de Atos do Currículo, assumido para nos auxiliar na compreensão da relação da política e prática curricular no contexto escolar.

Compreendendo uma extrema necessidade de um olhar outro nas questões curriculares no tocante a EJA, torna-se emergente uma análise concreta do currículo a partir do contexto que este se configura, sendo inevitável, no âmbito prático, este sofrer interferências postuladas em estruturas preestabelecidas. Tais estruturas apresentam-se dentro da política educacional através do currículo, como afirma Sacristán (2000), quando este se apresenta em forma de conteúdos e códigos de diferentes tipos a seus consumidores, empregando sua política curricular que incide, consequentemente, nas práticas educativas. Para o autor, a política curricular perpassa por toda decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática, a partir de instâncias administrativas que estabelecem regras ao sistema curricular, nesse contexto, a política enquanto regula é o primeiro condicionante direto do currículo.

Nesta mesma compreensão, Arroyo (2013, p. 13) exemplifica que “[...] diretrizes, grades, estruturas, núcleos e carga horária são uma configuração política de poder”, sendo os sistemas de avaliação um segundo exemplo das políticas oficiais que se centram em parâmetros únicos, evidenciando o caráter homogeneizador das políticas de currículo.

Nesta compreensão é importante ressaltar que vivenciamos atualmente uma reforma na educação brasileira que prevê a concretização de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevista na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que, segundo o Ministério da Educação, definirá até junho de 2016 objetivos de aprendizagem a serem considerados pelos sistemas de ensino e escola na elaboração de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Concordamos com Arroyo (2013) quando afirma que a lógica do que é "comum" no ordenamento curricular, ignora a diversidade, assim descrito pelo autor:

> O núcleo comum é o que é central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como "comum" em contraposição a diversificado. Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos (ARROYO, 2013, p. 77)

Neste sentido, entendemos que o estabelecimento de objetivos únicos, desconsidera a diversidade existente nas culturas e processos cognitivos, presentes EJA, bem como dos demais segmentos da educação.

Frente a esta política, reconhecemos que os atos de currículos produzidos pelos atores e autores da cena curricular podem alterar de forma a tornar o território do currículo mais politizado, inovado e ressignificado, mesmo sendo este o mais cercado e normatizado, contudo é preciso pensar sobre quais consequências esta base poderá trazer para o pensamento curricular brasileiro.

Corroboramos com as ideias de Süssekind (2014) quando a mesma aponta os perigos eminentes nesta lógica de uniformização de conhecimentos presentes na BNCC, que traz como consequência o fortalecimento da invisibilidade e hierarquização de saberes. Neste contexto, a hiper-racionalização nos currículos, como nos aponta Macedo (2013), fortalecem *apartheids* ou exclusões que obrigam os atores sociais assimilar verdades nos diversos cenários formativos, pretensamente legítimos, porque oficialmente são legitimados como formativos.

Forjando o conceito de linhas abissais de Boaventura Souza Santos (2009), definido como a forma com que o pensamento político moderno colonial divide o mundo e todas as coisas, numa polarização da realidade social e dos coletivos humanos, que historicamente estabeleceu a construção de invisibilidades, via universalização do saber; Süssekind (2014)

nos adverte da possibilidade de construção via BNCC de um currículo abissal que se estabelece quando:

> [...] é entendido como um documento, um texto sacralizado (...) que tem capacidade de estocar significados e cuja autoridade reside numa interpretação homogênea, unívoca, construída por "funcionário autorizado" (CERTEAU, 1994, p. 270). A abissalidade reside na hegemonia conquistada por estes significados estocados na tessitura da sociedade. Por estarem estocados estes significados perdem sua historicidade e situacionalidade e não servem senão para controlar as práticas (inconformistas) invisibilizando suas múltiplas lógicas e saberes (SÜSSEKIND 2014, p. 12).

Para a autora, de modo cartográfico, o currículo entendido como abissal explica o porquê de alguns conhecimentos se tornarem mais importantes, como os científicos, e outros menos importantes ou até invisíveis e inexistentes. Tais invisibilidades e inexistências na cena curricular nos impulsionam a assumir uma posição crítica que recusa otimismos ingênuos, bem como pessimismos fatalistas.

Sobre esta compreensão, reivindicamos uma política curricular nacional que colabore para a construção de currículos abertos e atentos aos diversos saberes e à autoria dos sujeitos envolvidos em sua prática, entendendo, conforme Freire (1982), que a capacidade de decisão humana, embora submetida a condicionamentos, não permite sua absolutização. Neste sentido, entende-se que a política curricular circunscreve e também é circunscrita no contexto escolar, pois segundo Ball; Mainairdes (2011):

> A política pode estar relacionada à organização das práticas e á relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática (BALL; MAINAIRDES, 2011, p. 14).

Nisto, ao pensar as políticas de currículo é conceber o currículo como múltiplo, "[...] muito embora se pense ser este único e homogenizador. O que se observa são muitos em ação no interior das escolas" (PAIVA,2004, p. 104).

Para Ball e Mainardes (2011), as pesquisas sobre as políticas educacionais, dentre essas os estudos sobre as políticas de currículo no Brasil, vêm se configurando um campo de investigação em permanente busca de consolidação, caracterizando-se em dois grupos distintos: o primeiro voltado aos estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas que envolvem o processo de formulação de políticas, e o segundo voltado à análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Diante deste cenário de inúmeros questionamentos, buscamos focar nossa pesquisa não na análise ou avaliação de uma política

específica, mas sim na compreensão de como esta se configura a partir do olhar dos atores que a dinamizam.

Nesta compreensão propomos (re) pensar as questões curriculares da EJA não apenas sob a ótica normativa, prescritiva dos conhecimentos eleitos como formativos, mas (re) pensá-lo através da relação deste com a *práxis,* compreendida por Macedo (2013, p. 15) como "[...] ação transformadora de sujeitos sociais que, ao transformarem realidades, transformam-se neste mesmo processo, acrescido de um caráter valorativo político-emancipacionista que aí deve estar implicado".

Partimos para o campo de investigação com a segunda premissa que se instala na compreensão do "[...] currículo como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente como objeto" (SACRISTÁN, 2000, p. 9).

Ao buscar compreender a nova proposta curricular do município de Salvador, na perspectiva dos atores curriculantes docentes, entende-se que esta proposta corporifica-se por meio da relação dos sujeitos com o instituído e instituinte, daí o contexto escolar caracterizar-se como um lugar privilegiado, onde política e a prática curricular ganham a mesma importância.

Nesse sentido, primamos pelo conceito de atos de currículo cunhado por Macedo (2013) como conceito-dispositivo fundante na compreensão de como os professores da RME de Salvador definem a nova estrutura curricular implementada e desenvolve ponto de vista a seu respeito. Dessa forma, a pesquisa buscou evidenciar as interpretações que os docentes fazem da proposta curricular, revelando seus atos de currículo.

O conceito-dispositivo de atos de currículo tem origem nas inquietações do autor que emergem de "processos implicados de *pensarfazer* currículos *assinados*" (MACEDO, 2013, p. 15). Encontra inspiração filosófica nos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), descobrindo, por meio dessa inspiração, uma reconfiguração filosófica que denomina de filosofia curricular fundamentalmente moral, onde a ideia de ato, na sua inteireza, realça a processualidade criativa do currículo. Sua concepção se constitui, através do pensamento bakhtiniano conjugado em correntes acionalistas e interacionistas, em um conceito que nos possibilita compreender que as relações dos sujeitos com o currículo são legítimas de significados que devem ser valorados e acolhidos de forma a contribuir nas políticas e práticas curriculares.

Conforme Macedo (2013), os estudos interacionistas ajudam na compreensão de que a ação e atividade humana são simbolicamente mediadas e a gênese de sua constituição se encontra na interação social, a partir dos atores sociais que têm a capacidade de produzir

pontos de vista e definir situações. Dentro da visão acionalista pontua que a concepção de ato de currículo representa uma possibilidade de adentrar nas questões curriculares compreendendo as práticas, centrando-se no interesse de entender as relações do instituído e instituinte que originam outros currículos.

Assim, define atos de currículo como ações curriculares pautadas no argumento de interatividade, numa incessante atribuição de sentidos de todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, tornando-se, essencialmente, atores curriculantes. Neste sentido, tal conceito nos serviu como fonte de análise, entendendo que atos de currículo foram revelados através das falas e posicionamentos dos sujeitos diante das questões sobre a política curricular implementada.

Através deste conceito demarcamos um olhar outro sobre a prática curricular que é constituída em atos imbricados, em escolhas e ação política dos sujeitos sob as políticas e diretrizes implementadas, sendo a escola o lugar que também constrói políticas curriculares a partir de seus atos de currículos cotidianos, falta-nos, portanto, exercitar esse potencial para termos lugar nos currículos assinados.

Dessa forma, ao evidenciarmos a "Proposta Tempos de aprendizagem" damos lugar aos protagonistas da cena curricular, antes vistos como meros aplicadores, coadjuvantes ou reprodutores do currículo, compreendendo os sentidos que estes atores conferem a nova proposta, como a integram no contexto de suas práticas, elucidando atos de currículos, em uma construção dialética de análise do que é instituído e instituinte dentro da proposta curricular implementada.

Nisto, os saberes da experiência na cena curricular ganham um denso significado, compreendido como atos de currículo-"[...] criações experienciais que definem situações educacionais, estruturam realidades curriculares, e com isso, propõem pedagogicamente" (MACEDO, 2013, p. 116). E é a partir destes currículos denominados pelo autor de currículos experienciais, ou seja, que emergem de atos de currículo e suas políticas de sentidos que agem com e a partir dele, que a "Proposta Tempos de aprendizagem" ganha um olhar outro neste estudo, através de uma construção crítica que contribui, acima de tudo, no seu aprimoramento para que esta realmente reflita currículos condizentes ao projeto emancipacionista da EJA que se deseja perseguir.

4 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

O presente capítulo tem por propósito apresentar um breve panorama das políticas curriculares até então implementadas na RME para a modalidade EJA e sua relação com as diretrizes nacionais, buscando compreender como a RME de Salvador vem acompanhando as políticas nacionais na gestão curricular para EJA.

Reafirmamos a compreensão de que as diretrizes e propostas curriculares não são um manual a seguir, contudo refletem ações intencionais que estão imbricadas no contexto escolar, pois estas direcionam o que ensinar. Daí se instala um dos maiores desafios no contexto da EJA: pensar os currículos e diretrizes que realmente deem conta de processos educativos críticos emancipatórios.

Conforme Arroyo (2013), para que isso aconteça é necessário que o trabalho em sala de aula, a ação criativa docente, a reinvenção do currículo na prática nos sirva, primeiramente, para entendermos-nos e em seguida repensar currículos, redefinindo políticas, diretrizes e projetos de reorientação curricular. No entanto, o que vivenciamos ainda são parâmetros e diretrizes, eleitos por poucos, que mesmo que apareçam de forma mais democrática possível, podemos constatar contradições quando se tornam atos de controle prescritivos e restritivos (Macedo, 2013).

Descreveremos a seguir, uma breve trajetória das propostas e diretrizes curriculares de EJA já implementadas na RME de Salvador, a fim de apontar seus princípios e relação destas com as políticas nacionais para a educação de jovens e adultos.

4.1 DO ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO AO SEGMENTO DE JOVENS E ADULTOS-SEJA

A obrigatoriedade da oferta da modalidade EJA nas redes municipais e estaduais de ensino se institui com a LDB 9394/96 em seu artigo 4º. A partir desse momento, os sistemas começam a programar resoluções a fim de adequar-se às exigências da referida lei, especificamente a RME de Salvador, através da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/98 que estabelece normas preliminares para adaptação do Sistema Municipal de Ensino às disposições da Lei no ano de 1998. Este documento traz referências a EJA enquanto processo educacional em forma de modalidade pertencente à Educação Básica, ou seja, se institui uma diferença entre a oferta do ensino fundamental em sua forma regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Especial.

A EJA, até então, era compreendida como a oferta do ensino fundamental no turno noturno com caráter compensatório, suplementar, assim descrita no artigo 6 da referida resolução: "[...] O ensino noturno será oferecido aos jovens e adultos de forma acelerada" (SALVADOR, CME, 1998). Denominada de Ensino Fundamental Noturno, a EJA funcionava em sistema de ciclos para as séries iniciais do ensino fundamental, denominados de Programa de Educação Básica I-PEB I, correspondente aos 1º e 2º anos de escolarização e Programa de Educação Básica II-PEB II, correspondente aos 3º e 4º anos de escolarização. Cada ciclo era composto de dois anos, sendo o fundamental II ofertado em duas formas: seriado e através do projeto Telecurso 2000 em parceria com a Fundação Roberto Marinho, implantado em algumas escolas visando o atendimento de jovens e adultos que interromperam os estudos e não concluíram os anos finais do Ensino Fundamental, ofertado no período de dois anos, de forma presencial. O programa utilizava recursos multimídia através de teleaulas de aproximadamente 15 minutos, divididas por disciplina, com materiais didáticos específicos, mediadas por um Orientador da Aprendizagem, que era um professor da Rede Municipal.

Além do Telecurso 2000, o Salvador Cidade das Letras era outro programa existente voltado à EJA, contudo este mais específico à erradicação do analfabetismo, vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado criado pelo Governo Federal e coordenado pelo Ministério da Educação. O Telecurso 2000 foi extinto anos posteriores à implementação do SEJA, permanecendo até os dias atuais o programa Salvador Cidade das Letras.

Neste período, a EJA não tinha orientação de diretrizes curriculares próprias, sendo que a construção dos currículos pautava-se no ensino regular diurno e através de planos pedagógicos a serem construídos pelas escolas, orientados pela LDB 9394/96.

Somente a partir da Resolução do CNE nº 01/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares para este segmento, é que, no ano de 2007, o Sistema Municipal de Ensino implementa a modalidade denominada Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Em síntese, a matriz curricular apresentava a seguinte estrutura:

Quadro 4- Modelo curricular do 1º segmento de jovens e adultos

Matriz curricular-2008
SEJA I- 1º segmento da educação de jovens e adultos
Dias Letivos: 100 Semanas letivas: 20 Dias Semanais: 05 Duração hora/aula: 40 min- 4 hora/ aula(diária)

ÁREA DO CONHECIMENTO		Estágio I		Estágio II		Estágio III		Estágio IV	
		CH Semanal	CH Semestral	CH Semanal	CH Semestral	CH Semanal	CH Semestral	CH Semanal	CH Semestral
Base Nacional Comum	**Língua Portuguesa**	6	120	6	120	5	100	5	100
	Matemática	6	120	6	120	5	100	5	100
	Estudos da Sociedade e da Natureza	8	160	8	160	10	200	10	200
Carga Horária		20	400	20	400	20	400	20	400
Carga Horária total: 1600									

Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/Matriz%20Curricular%20-%20Seja%20I.pdf.

O Segmento de Educação de Jovens e Adultos era dividido em dois períodos (I e II). O SEJA I, que equivalia à integralização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, composto por quatro estágios: I, II, III e IV, cuja periodicidade era semestral, com duração de 2 anos. Os estágios correspondiam: a) Estágio I – com progressão continuada para o estágio II; b) Estágio II – com avaliação no processo para promoção para o estágio III; c) Estágio III – com progressão continuada para o estágio IV; d) Estágio IV – com avaliação no processo para promoção para o 2º segmento, SEJA II, ou escolaridade equivalente. A área do conhecimento denominada Estudos da Sociedade e da Natureza englobava os componentes curriculares de história, geografia e ciências.

A matriz curricular previa, por semestre, 400 horas letivas, no mínimo, de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames de recuperação, sendo exigida a frequência mínima de 75% do computo total da carga horária e, ao final do 1º segmento – SEJA I, uma carga horária total de 1.600 horas.

Já a estrutura curricular do 2º Segmento – SEJA II, apresentava uma organização por áreas de conhecimento, I, II e III, sendo que a área I era oferecida em dois semestres, conforme a seguinte organização: a) ÁREA I – A-Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna

e Artes; b) ÁREA I – B-Linguagens, seus Códigos e expressões Culturais, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Informática; c) ÁREA II-Ciências Humanas e Contemporaneidade, composta pelas disciplinas de História, Geografia e Economia Solidária, por fim a ÁREA III-Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, composta das disciplinas, Ciências Naturais e Biológicas e Matemática.

A aprovação estava sujeita a avaliação de todos os componentes de cada área. A disciplina Economia Solidária propunha abordar os processos de produção e as relações de trabalho a partir dos princípios da autogestão, democracia, participação, a socialização das informações, a solidariedade, a cooperação, respeito à natureza, promoção da dignidade e valorização do trabalho, tendo em vista um projeto de desenvolvimento sustentável, que tinha como pilares didáticos o desenvolvimento econômico, o desenvolvimento social e a proteção ambiental. Os componentes curriculares eram ofertados em 500 horas letivas, com carga horária total de 2000 horas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5- Modelo curricular do 2º segmento de jovens e adultos

Matriz curricular-2009
SEJA II- 2º segmento da educação de jovens e adultos
dias letivos: 100 semanas letivas: 20 dias semanais: 05 duração hora/aula: 40 min.- 5 horas/ aula(diária)

Disciplinas		ÁREAI- A		ÁREA I-B		ÁREA-II		ÁREA-III	
		CH Semanal	CH Semestral	CH Semanal	CH Semestral	CH Semanal	CH Semestral	CH Semanal	CH Semestral
Base Nacional Comum	**Língua Portuguesa**	15	300	15	300	.....	.....	.....	.....
	Matemática	.....	.....	.....	.....	.....	.....	15	300
	Ciências	.....	.....	.....	.....	.....	.....	5	100
	História	.....	.....	.....	.....	10	200	.....	.....
	Geografia	.....	.....	.....	.....	10	200	.....	.....
	Ed.Física	.....	.....	5	100	.....	.....	.....	.....
	Artes	5	100	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Parte Diversificada	**Língua estrangeira moderna**	5	100	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Informática	.....	.....	5	100	.....	.....	.....	.....
	Economia Solidaria	.....	.....	.....	.....	5	100	.....	.....
	Desenvolvimento Sustentável	.....	.....	.....	.....	.....	.....	5	100
Carga Horária		25	500	25	500	25	500	25	500
Carga Horária Total – 2000									

Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/Matriz%20Curricular%20-%20Seja%20II.pdf.

O currículo escolar incluía o que determina a Lei nº 11.645/2008(BRASIL, 2008) que estabelece a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro e Indígena", bem como a garantia da inclusão das Diretrizes Municipais de Educação Ambiental implementadas pelo SME.

A partir dessa organização, a Educação de Jovens e Adultos do município de Salvador passa a ter diretrizes específicas consolidadas na Resolução nº 11 de 21 de dezembro de 2007 (SALVDOR, CME, 2007), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação que institui a oferta da modalidade observando seu caráter próprio e dá outras providências. Contudo, é possível perceber que a concepção da oferta da EJA persistiu pautada no aligeiramento da formação escolar dos sujeitos, pois os anos iniciais que eram ofertados anualmente, em forma de ciclos, e os anos finais, em forma de série, passam a ser ofertados semestralmente, em um espaço de tempo menor.

A política curricular implementada trouxe, além da mudança na matrícula que passou a acontecer duas vezes ao ano, originou uma expressiva redução na carga horária das disciplinas dos anos finais: a oferta deixa de ser seriada com duração de quatro anos e passa a ser de dois anos com uma distribuição semestral de blocos de disciplinas (áreas de conhecimento), sendo que a maioria das disciplinas aparecia apenas uma única vez, implicando na gestão curricular dos professores que precisavam adequar os conteúdos exigidos nos quatros anos finais em uma perspectiva curricular, até então não conhecida.

A Secretaria Municipal de Educação, naquele período, elabora o documento intitulado "Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para educação municipal" onde traça aportes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. A concepção de currículo que pauta este documento entende "[...] a produção do conhecimento como síntese de processos dotados de intencionalidade e frutos de interações que envolvem subjetividades, dinâmicas e historicidade" (SALVADOR, SMEC, 2007, p. 7), compreendendo que o currículo deve orientar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores da prática educativa.

Em síntese, o documento é um referencial curricular que apresenta a concepção da Rede Municipal de Ensino sobre currículo e constituição de currículos para EJA, descrevendo a organização e disposições do SEJA, suas bases epistemológicas, desdobramentos metodológicos e gestão do ensino.

No ano de 2010, o SME estabelece uma parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF), através do Programa SEJA Salvador, nos anos de 2010 e 2011, para uma formação

continuada, presencial e a distância atendendo um público alvo de 1.200 professores e coordenadores da Rede Municipal de Educação, visando à construção das diretrizes curriculares do SEJA, de referenciais para orientar a elaboração da Proposta Pedagógica do SEJA, bem como a constituição de materiais didático-pedagógicos para o processo de formação de professores.

Gestores e vice-gestores da EJA não foram contemplados nesta formação o que reflete pouca preocupação com a formação desses profissionais que atuam na modalidade, implicando na falta de compreensão por parte de alguns sobre os processos educativos na EJA.

Fruto da formação continuada do Programa SEJA Salvador nasce como subsídio para o processo formativo de educadores (as), a publicação de quatro Cadernos de Formação, entregues às escolas no ano de 2012, que oferecem referenciais teórico-práticos com as seguintes temáticas descritas no documento:

- **Caderno 1: EJA e contemporaneidade–** traz, enquanto referenciais constitutivos, o legado freiriano e atuais marcos legais da EJA no Brasil. Apresenta as principais temáticas que definem o campo da Educação de Jovens e Adultos, tais como: seus marcos históricos e políticos e os princípios que fundamentam processos educativos emancipadores;
- **Caderno 2: EJA e diversidade-** apresenta o tema diversidade no contexto dos processos de aprendizagem de jovens e adultos, considerando as singularidades desse público. Retoma o principio da EJA como direito humano, propõe o respeito às diversidades e especificidades, e coloca na centralidade desse processo educativo as culturas, os saberes, demandas e desejos dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta uma reflexão crítica sobre a função social da escola pública que pretende ser um espaço fomentador de criticidade e autonomia, tendo por mediadores os (as) professores e coordenadores (as);
- **Caderno 3: O currículo na EJA-** discute o currículo na EJA, a concepção ampliada de Educação ao Longo da vida, referenciando-se filosófica, política e pedagogicamente, no pensamento de Paulo Freire e da Educação Popular. Nesta perspectiva, organiza orientações pedagógicas tendo por princípios a leitura de mundo, a dialogicidade, a politicidade, a solidariedade e a diversidade;

- **Caderno 4: Orientações para a gestão dos processos educativos na EJA–** desenvolve a temática da organização e da gestão do trabalho docente no âmbito da Educação de jovens e Adultos, mais especificamente no que concerne à escolarização. Aborda a elaboração do Projeto Eco – Político-Pedagógico como um processo de construção coletiva e de compartilhamento de expectativas de todos os segmentos envolvidos.

Além dos Cadernos de Formação, através do Programa SEJA Salvador, foi construído o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador que, dentre outros documentos, é um dos referenciais de apoio à condução metodológica apresentada na atual proposta. Nisto, julgamos pertinente a análise deste documento a fim de apontar a concepção de currículo e gestão curricular que o fundamenta e suas contribuições no pensamento sobre a EJA, no município de Salvador.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EJA SALVADOR

O Projeto Político Pedagógico da EJA da RME de Salvador foi construído através do diálogo, como afirma o documento, com a participação de representantes da rede de ensino da EJA (coordenadores pedagógicos e dos professores), por meio de formação continuada, nos anos de 2010 e 2011. Foi um processo que teve a parceria do Instituto Paulo Freire, através de formações presenciais, formações à distância e palestras realizadas com representantes do Instituto. Uma versão preliminar foi entregue às unidades escolares para análise e contribuições, na perspectiva de que mais pessoas que lidam com a Educação de Jovens e Adultos de Salvador contribuíssem com as discussões.

As contribuições foram encaminhadas às Coordenadorias Regionais[2], sistematizadas por elas e, por fim, encaminhadas à Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP)[3] sendo assim incorporadas no documento final. A versão final foi publicada em 2012 e entregue às escolas com o objetivo de ser um documento orientador da elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. O referencial está dividido em nove partes:

[2] Atualmente as Coordenadorias Regionais passaram a ser Gerências Regionais, subdivididas em 10 gerências, que cuidam cada uma delas, pedagogicamente e administrativamente, de um núcleo de escolas da rede.
[3] Órgão da Secretária de Educação responsável diretamente ao apoio pedagógico às escolas.

1. **Introdução-** apresenta a articulação entre o PPP da EJA-Salvador e os documentos da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), bem como marcos legais, nacionais e internacionais;
2. **Procedimentos Metodológicos-** dialoga o desenvolvimento de práticas metodológicas que devem ser adotados na EJA, a partir de uma abordagem interdisciplinar;
3. **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos-** discute a realidade nacional, as taxas de analfabetismo e algumas iniciativas para enfrentar o problema e reparar a dívida social com os não alfabetizados, apresentando a política da Secretaria de Educação para EJA-Salvador;
4. **Sujeitos da EJA Salvador-** apresenta o perfil dos educandos que frequentam as salas de aula da EJA, no Brasil e em Salvador, apresentando dados de uma pesquisa realizada pelos professores e coordenadores participantes da formação continuada SEJA-Salvador, além da descrição do processo de formação vivenciado;
5. **Dimensão Eco do Projeto-** apresenta a concepção de educação no sentido da cidadania planetária e do desenvolvimento sustentável;
6. **Concepção de currículo-** revela a concepção de currículo, da proposta e sua vinculação com as diretrizes do MEC e realidade dos educandos;
7. **Gestão das Aprendizagens-** norteia possibilidades de se trabalhar com conhecimentos dos educandos em relação à alfabetização e letramento, aos conhecimentos matemáticos e à formação de leitores e produtores de texto, numa perspectiva interdisciplinar;
8. **Avaliação Emancipatória-** orienta práticas avaliativas (periodicidade, instrumentos e procedimentos) mediadas pelo diálogo e pela perspectiva libertadora;
9. **Considerações finais–** traz considerações acerca do projeto, ressaltando alguns aspectos relevantes à construção do PPP nas unidades escolares.

É possível observar, na organização do documento, uma interligação das temáticas abordadas onde é evidenciado recortes de falas de professores e coordenadores da rede, bem como dados que retratam a EJA no município. Percebe-se que partiu de uma construção coletiva, demonstrada na metodologia de construção do projeto, que buscou contemplar a escuta dos sujeitos através da formação continuada, apresentando concordância e ligação com documentos importantes que orientam a EJA em âmbito nacional e internacional. Traz bem definido a concepção da EJA enquanto direito humano que se efetiva ao longo da vida, demonstrando ser um documento importante, orientador de práticas educativas na EJA. Dessa

forma, é importante descrever o que este documento aponta sobre o currículo na EJA, visto que o mesmo se configura, também, como um referencial da "Proposta Tempos de Aprendizagem", ora aqui estudada.

4.2.1 O Currículo no Projeto Político Pedagógico EJA Salvador

Este subitem irá apontar a concepção de currículo para EJA apresentada no PPP EJA Salvador, com isto queremos evidenciar quais contribuições o documento traz para a construção dos currículos nas unidades escolares.

O PPP EJA Salvador conduz, inicialmente, uma discussão acerca do conceito de currículo, entendendo que não se pode pensá-lo como sendo um simples elenco de conteúdos a serem seguidos, corrobora com Eugênio (2004, p. 73) quando define, de forma mais geral, o currículo como campo conflituoso,

> O currículo passa a ser visto como portador de diferentes significados que traduzem os conflitos de interesse entre as diferentes forças sociais e políticas em disputa pelo poder e a verdade epistemológica dos conteúdos escolares é profundamente abalada. As relações de diferença que se estabelecem no cotidiano escolar passam a ser vistas como relações de poder historicamente construídas. As diferenças e identidades sociais e culturais passam a ser vistas em permanente processo de construção, o que leva a um redimensionamento do olhar para se analisar o currículo e a prática pedagógica em sala de aula.

O documento destaca que o currículo não é único, sendo emergente a necessidade de uma definição clara de um currículo para EJA entendida como direito fundamental. Para tanto, o currículo deve considerar as especificidades dos educandos jovens, adultos e idosos que tiveram negados seus direitos de ler, escrever e se apropriar das diferentes formas de utilização das linguagens. Evidencia uma crítica à sociedade atual que gera analfabeto e depois os marginalizam como se não reconhecesse o problema. Enfatiza aspectos econômicos e suas implicações nas pautas curriculares, aponta questões que devem ser pensadas na construção de currículos da EJA:

> Como tornar o currículo vivo, dinâmico, conectado ao mundo e ao educando? Como garantir a organização, a acessibilidade, a qualidade e a relevância do currículo voltado para atender jovens, adultos e idosos? Como tornar a escola um centro de referência cultural da comunidade? (SALVADOR, SMED, 2012a, p. 43).

Considera, portanto, que a garantia da qualidade desta educação, dentre outras questões, está em pensar que tipo de currículo se quer e que se deve trabalhar, assim o currículo deve abranger:

> A garantia da formação integral destes sujeitos, capaz de envolver e abordar a dimensão cultural e os conhecimentos diversos, habilidades, competências – técnicas e estratégicas –, bem como a solidificação de atitudes sociais críticas, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania. Outro aspecto fundamental na discussão e elaboração do currículo é a avaliação. É importante destacá-la como fundamentalmente necessária, pois por meio dela é possível ressignificar objetivos, caminhos e estratégias (SALVADOR, SMED, 2012b, p. 43).

Destaca ainda que a construção de um currículo para EJA deve focar-se no sujeito porque é na ação deste que se estabelece o conhecimento, pois os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades e a todo tempo produzem saberes e culturas. Define a leitura de mundo, do sujeito, como um mecanismo metodológico na elaboração do currículo, este não deve apenas considerar a percepção da escola, entende-se que a escuta sensível às vozes desses sujeitos certamente contribuirá na construção de um currículo que, verdadeiramente, atenda as reais necessidades dos mesmos. Neste caminho, a concepção de educação deve ampliar-se a da educação em direitos humanos, considerando fundamentalmente conteúdos materiais e metodologias que deem conta desses direitos. Nisto, a concepção de currículo apresentada o descreve como:

> Fenômeno/processo que tem por função proporcionar aos educandos o acesso aos processos históricos pelos quais a humanidade já passou e, ao mesmo tempo, lhe proporcionar uma ampliação de conhecimentos necessários à sua participação como sujeito nestes processos; tem ainda que possibilitar a formação de cidadãos críticos, produtivos, que devem participar ativamente da transformação do contexto social em que se insere (SALVADOR, SMED, 2012c, p. 48).

Vemos que a concepção de currículo que embasa o PPP EJA Salvador, parte dos princípios de uma educação libertária e humanista, em uma perspectiva que dialoga com autonomia e singularidade dos sujeitos, respeitando-os diante do processo curricular, colocando-os como agentes pensantes e atuantes nos processos formativos.

Enquanto projeto político, com essa concepção, sentimos falta, ao longo do documento, da presença de falas dos alunos, principais protagonistas do processo, numa possibilidade de construção curricular “com eles” e não “para eles” tornando-se necessária a presença real das vozes desses sujeitos neste referencial. Contudo, é possível perceber contribuições pertinentes à construção de currículos na EJA, no PPP. Entretanto, resta-nos

saber se este documento na prática tem sido usado pelas escolas e se, efetivamente, cumpre com o papel que lhe é proposto: ser referencial para a constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos na EJA, nas unidades escolares.

4.2.2 A EJA que Temos e a EJA que Queremos: O Retrato da EJA Salvador no Projeto Político Pedagógico

A metodologia de construção do PPP EJA Salvador permitiu a escuta dos sujeitos, professores e coordenadores para sua elaboração, o que exigiu uma análise da estrutura da EJA, bem como do currículo vigente. O PPP descreve no subitem intitulado: "A EJA que Temos e a EJA que Queremos ter no SEJA-Salvador" algumas problemáticas apontadas com relação ao currículo e estrutura do SEJA, tais como: carga horária insuficiente para turmas; matrícula semestral que não garantia um período letivo de aulas satisfatório, visto que "[...] os meses computados de aulas são inferiores ao semestre" (SALVADOR, SMED, 2012, p. 45); falta de um currículo integrado ao mundo do trabalho com articulação com outras instituições, setores, agências de ensino profissionalizante; a falta de formação continuada para os professores, dentre outras.

Constatamos, na leitura do documento, que este já sinalizava a necessidade de mudança curricular, principalmente pela insatisfação com o modelo semestral que a proposta do SEJA apresentava. Foi possível perceber também que a estrutura implementada não garantiu mudanças significativas de práticas conteudistas em algumas escolas, assim descrita pelos profissionais.

> Muitos professores por falta de conhecimento utilizam práticas descontextualizadas e que não dialogam com uma educação libertadora e emancipatória. Em muitos casos, atuam na EJA, da mesma forma que nas salas da educação regular,sem levar em consideração o público diferenciado presente nessas salas: jovens, adultos e idosos com objetivos diferentes em relação à escola e que almejam mudanças distintas em suas vidas. (SALVADOR, SMED, 2012d, p. 46).

A fala descrita demonstra uma não associação das práticas metodológicas à concepção de EJA que se quer conquistar, mas ainda é uma realidade encontrada nas escolas, assim apontadas no Projeto Político Pedagógico.

> Em muitas Unidades Escolares o currículo é inadequado, não respeita as reais necessidades dos educandos, não leva em consideração as especificidades da EJA e,portanto, não atende as expectativas.Há muitos casos,em que a maior preocupação dos educadores é apenas transmitir conteúdos(*ibidem*).

Percebemos um avanço da Secretária Municipal de Educação ao fazer funcionar uma estrutura e organização curricular específica para EJA, mesmo que com muitas fragilidades. É notório que os documentos são condizentes com as orientações estabelecidas a nível nacional, contudo, acreditamos que a garantia de currículos críticos e específicos para EJA no contexto escolar, requer além do direcionamento de diretrizes e orientações democráticas, a constituição de ações e estratégias coletivas que colaborem com este fim.

Apresentaremos no capítulo 5 a Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem, sua estrutura e organização pedagógica; Concepção teórica e metodológica; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem.

5 A PROPOSTA CURRICULAR TEMPOS DE APRENDIZAGEM

A estrutura e a organização curricular do SEJA teve duração de aproximadamente 6 anos, sendo modificadas no ano de 2014, passando a denominar-se EJA I e II, subdividida nos Tempos de Aprendizagem I, II, III, IV e V, consolidada por meio da Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013 e Instrução Normativa publicada em Diário Oficial nº 6015 do município dos dias 11 a 14 de janeiro de 2014, revogando a Resolução do CME nº 11 de dezembro de 2007 que instituía o currículo do SEJA.

A nova estrutura orienta-se pelas disposições contidas na LDB nº. 9.394/96; nas orientações decorrentes do Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000; na Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; no Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 07 de abril de 2010 e na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os documentos que norteiam a gestão curricular da proposta na EJA I e II estão o PPP da Educação de Jovens e Adultos / RME de Salvador (Secretaria de Educação e Cultura – SECULT / IPF, 2012); a Proposta Curricular para os 1º e 2º Segmentos-Educação de Jovens e Adultos, Cadernos de EJA, Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI); as Diretrizes Municipais de Educação Ambiental (SMEC, 2006); as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador (SMEC, 2005); a Proposta Pedagógica de Economia Solidária (SECULT, 2010) e o Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SALVADOR, SMED, 2014).

Notamos que as bases legais e os referenciais curriculares que sustentam a nova proposta e organização curricular para EJA da RME não diferem da anterior, sendo somente acrescidas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, MEC, 2010), a Proposta Pedagógica de Economia Solidária (SECULT, 2010) e o Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento (EJA II) da Educação de Jovens e Adultos (SALVADOR, 2014). Neste último é possível encontrar a concepção de currículo e os estudos teóricos que fundamentam a nova proposta, especificamente voltada ao 2º Segmento da EJA, contudo a concepção curricular apresentada orienta a gestão curricular nos dois segmentos (EJA I e EJA II). Para melhor compreensão da reorientação curricular proposta, foco deste estudo, apresentaremos a seguir, sua estrutura e organização pedagógica.

5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Descreveremos a estrutura e organização pedagógica da "Proposta Tempos de Aprendizagem" pautados na Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013; Instrução Normativa publicada em D.O.M de 11 a 14 de janeiro de 2014; Portaria nº 251/ 2015 de 08 de julho de 2015, que dispõe da alteração da Matriz da EJA e dá outras providências.

De acordo com a Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013, educação de jovens e adultos constitui-se modalidade de ensino da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. O ingresso às classes de EJA atende à população de 15 anos de idade ou mais que não teve acesso à escolarização na idade apropriada, considerando o seu perfil socioeconômico e cultural, suas experiências de vida e de trabalho.

Os cursos da EJA, na referida Resolução, poderão ser ofertados na RME de Salvador, na forma presencial e/ou semipresencial, devendo adotar um referencial pedagógico próprio, expresso na Proposta Curricular, parte integrante do PPP, obedecendo aos princípios, objetivos e às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação profissional, e nas Resoluções e Portarias do Sistema Municipal de Ensino. A carga horária mínima prevista nestes cursos é de 200 dias letivos e 800 horas anuais.

A EJA I integraliza os anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de 2.400 horas, distribuídas em três anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem I com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo; b) Tempo de Aprendizagem II com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente; c) Tempo de Aprendizagem III com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente.

Não é acrescido nenhum novo componente curricular dentro dessa nova estrutura, os Estágios passam a ser denominados de Tempos de Aprendizagem, que correspondem a três tempos anuais. Destaca-se que uma das insatisfações dos professores, já sinalizadas no Projeto Político do SEJA Salvador, em relação à proposta do SEJA, correspondia à carga horária e ao tempo semestralmente organizado. Vimos que com a nova organização é

modificado sendo acrescido mais um ano para a conclusão do curso da EJA I que apresenta a seguinte matriz curricular:

Quadro 6- Modelo curricular do 1º segmento de jovens e adultos – "Proposta Tempos de Aprendizagem"

MATRIZ CURRICULAR EJA I – 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Dias Letivos: 200 - Semanas letivas: 40 - Dias Semanais: 05 Duração hora/aula: 50 min - 4 Tempos Pedagógicos (diários)							
ÁREA DO CONHECIMENTO		Tempo de aprendizagem I		Tempo de aprendizagem II		Tempo de aprendizagem III	
		C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	10	400	06	240	06	240
	Matemática	05	200	06	240	06	240
	Estudos da Sociedade e da Natureza	05	200	08	320	08	320
Carga Horária		20	800	20	800	40	800
Carga Horária Total – 2400							

Fonte: Diário Oficial do Município nº 6015. Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br.

O SEJA II, agora denominado de EJA II, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, possui duração de 2.000 horas, distribuídas em dois anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem IV com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente; b) Tempo de Aprendizagem V com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente.

No 2º Segmento da EJA ocorre uma modificação dos componentes curriculares: as disciplinas Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Informática passam a ser abordadas por meio de projetos e atividades disciplinares e interdisciplinares que consistem no desenvolvimento de ações que visem a articulação dos saberes das disciplinas específicas em torno de um eixo temático central. O projeto possui caráter interdisciplinar a ser desenvolvido em classes de EJA I e II, especificamente por professores do EJA II, a título de complementação da carga horária. Sugere-se que cada professor esteja responsável por um projeto com a função de organizar a proposta pedagógica norteadora, bem como a culminância do mesmo, propondo ações coletivas para a equipe escolar, articulando, junto a órgãos e instituições, a realização de atividades socioeducativas: passeios, visitas e vivências,

relacionadas ao tema do projeto, atendendo e orientando o desenvolvimento das atividades dos educandos.

A mudança curricular acarretou um aumento das turmas em algumas escolas que ofertavam o EJA II e a necessidade de ampliação do quadro de professores por conta do aumento da carga horária (C.H.) das disciplinas. A depender da realidade da escola os professores teriam que complementar sua carga horária por meio dos projetos e atividades interdisciplinares, sendo sugerida pela SMED a seguinte organização:

Quadro 7- Organização curricular sugerida pela SMED para aplicação dos projetos interdisciplinares e complementação de C.H. do professor

Professor	Carga Horária Matriz	Quantidade de turmas para fechar CH	Ch Total	Horas Excedentes e proposta de complementação
Língua Portuguesa	6h	02 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 5 e/ou 4
Matemática	6h	02 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 2 e/ou 4
Ciências	3h	04 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 3 e/ou 4
História	2h	06 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 1,2e/ou 4
Geografia	2h	06 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 2, 3 e/ou 4
Educação Física	2h	06 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 4 e/ou Atividade disciplinar no EJA I nos dias de AC
Artes	2h	06 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 4 e/ou Atividade disciplinar no EJA I nos dias de AC
Língua Estrangeira Moderna	2h	06 turmas	12h	Atividade Interdisciplinar 4 e/ou 5

Fonte: Diário Oficial do Município nº 6015. Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br.

Os projetos e atividades disciplinares e interdisciplinares deveriam abordar questões relativas ao mundo do trabalho, Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável, Informática e questões Étnicas Raciais (Leis 10.639 e 11.645), entre outras demandas, como letramento.

Inicialmente, as temáticas dos projetos estavam condicionadas às disciplinas (Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Informática) que se referem ao currículo anterior do SEJA II, isso se deu por conta da regularização de possíveis pendências nas disciplinas de alunos que cursaram a proposta anterior. As escolas que não possuíam tal demanda poderiam optar pela temática que melhor se adequasse à necessidade curricular da escola. Entendemos que a proposta por projetos, dentro do currículo, surge para atender uma demanda de complementação de carga horária para alguns professores, devido a supressão das disciplinas (Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Informática) que passam a ser temáticas abordadas nos projetos, inclusive reduzindo o que propõe as Leis 10.639 e 11.645 em relação à inclusão nos currículos da História e Cultura Afro brasileira, pois esta é apresentada como uma das temáticas a serem desenvolvidas dentro do contexto desses projetos, o que pode refletir nas escolas uma compreensão de que as abordagens das questões étnicos raciais na EJA devem estar relacionadas a constituição desses projetos que dentro da dinâmica, podem ser pontuais.

Acreditamos que a inserção das questões étnicas raciais no currículo da EJA deve estar presente nos processos formativos cotidianos. O quadro a seguir demonstra os componentes curriculares da EJA II que corresponde à proposta anterior e atual, incluindo os projetos e atividades disciplinares e interdisciplinares.

Quadro 8- Componentes curriculares do 2º segmento de jovens e adultos – Proposta anterior e Proposta nova

<table>
<tr><th colspan="2">Componentes SEJA II
Proposta anterior -2000h</th><th colspan="3">Componentes EJA II
Proposta nova - 2000h</th></tr>
<tr><td>Área IA- Língua Portuguesa
Área IB-Língua Portuguesa</td><td>600h</td><td rowspan="4">Área I</td><td>Língua Portuguesa</td><td>480h</td></tr>
<tr><td>Área IA-Arte</td><td>100h</td><td>Arte</td><td>160h</td></tr>
<tr><td>Área IA-Língua estrangeira</td><td>100h</td><td>Língua estrangeira</td><td>160h</td></tr>
<tr><td>Área IB-Educação Física</td><td>100h</td><td>Educação Física</td><td>160h</td></tr>
<tr><td>Área II -História</td><td>200h</td><td rowspan="2">Área IV</td><td>História</td><td>160h</td></tr>
<tr><td>Área II -Geografia</td><td>200h</td><td>Geografia</td><td>160h</td></tr>
<tr><td>Área III-Matemática</td><td>300h</td><td colspan="2">Área II - Matemática</td><td>480h</td></tr>
<tr><td>Área III-Ciências</td><td>100h</td><td colspan="2">Área III – Ciências</td><td>240h</td></tr>
<tr><td>Área III-Desenvolvimento Sustentável</td><td>100h</td><td colspan="3" rowspan="3">Projetos e Atividades disciplinares e interdisciplinarares</td></tr>
<tr><td>Área IB-Informática</td><td>100h</td></tr>
<tr><td>Área II -Economia Solidária</td><td>100h</td></tr>
</table>

Fonte: Diário Oficial do Município nº 6015. Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br.

No ano de 2015 a Portaria de nº 251/2015, que dispõe da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências, publicada em Diário Oficial do Município nº 6373, altera a matriz curricular da EJA em atendimento as determinações da Lei Nacional nº 11.738/2008 artigo 2º, §4º, que define a composição da jornada de trabalho do professor observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada de trabalho destinada às chamadas atividades extraclasse, também prevista no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação (PCR) do Município de Salvador sob Lei nº 8.722/2014 e Decreto nº 26.168/2015 de Regulamentação.

Há uma modificação pequena na carga horária semanal de alguns componentes curriculares, mas a carga horária total da EJA I permanece inalterada. Já na EJA II a nova matriz altera a carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências com a diminuição da carga horária total que passa a ser de 1600 horas. Para o cumprimento da reserva de jornada, prevista nesta portaria, as turmas de EJA I possuirão um segundo regente em cada turma que deverá assumir o trabalho do professor enquanto este estiver em gozo de sua reserva.

Descrita a nova estrutura e principais modificações emanadas com a "Proposta Tempos de Aprendizagem", dialogaremos com a concepção teórico-metodológica que a fundamenta.

5.1.1 Concepção Teórico-Metodológica da Proposta

Para pontuarmos a concepção curricular impressa na "Proposta Tempos de Aprendizagem", utilizaremos a reflexão do referencial intitulado: Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos-EJA II, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Organização não Governamental (ONG) Pierre Bourdie, por meio dos Projetos Inovadores para Educação Básica (PICEB), com a participação de educadores da própria RME, formadores, articuladores, coordenadores e gestores escolares, publicado em 2014 e encaminhado às unidades escolares, como afirma o documento. Será analisado, nesse referencial, fragmentos que apontam a concepção curricular que fundamenta a proposta, com o objetivo de, posteriormente em campo, extrair dos atores curriculantes docentes, suas compreensões e sentidos ao novo modelo curricular implementado.

Reafirmamos ser este documento um referencial curricular para o 2º Segmento da EJA, contudo não foi encontrada nenhuma publicação específica da SMED para o 1º Segmento da EJA que orientasse mais especificamente a compreensão curricular da "Proposta Tempos de Aprendizagem". No entanto, é possível constatar nos documentos orientadores do processo de avaliação dos alunos, fornecidos pela SMED, existentes em uma das escolas pesquisadas, e cedido para fins de análise dessa pesquisa, que a concepção curricular presente no referencial para o 2º Segmento também é basilar aos processos formativos da EJA I.

Em seu capítulo introdutório, o documento aponta os teóricos que sustentam o referencial, ressaltando que as experiências advindas do convívio escolar da equipe elaboradora também foram bases para a construção do documento. Dentre os autores citados encontra-se Apple (1999) e Sacristan (2000) nos estudos sobre currículo; Oliveira (2003) nos estudos sobre a EJA; Santomé (1988) e Bernstein (1988) na fundamentação sobre currículo integrado; Charlot (2000) na perspectiva de "saberes"; Fazenda (2005) e Japiassú (2005) nos estudos sobre interdisciplinaridade.

O documento aponta ainda na sua introdução, um modelo de um currículo organizado por saberes, definidos como "[...] um dispositivo de interpretação, ressignificação de experiências e ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos" (SALVADOR, SMED, 2014, p. 10). Tal perspectiva inclui a indagação como postura e o ensino como *práxis*, pois se pretende valorizar e ampliar a experiência trazida pelos sujeitos da EJA, através de problematizações, buscando a superação dos conteúdos como saberes únicos. Neste contexto, o currículo é assim perspectivado:

> O currículo concebido nesta proposta se evidencia através de uma rede de saberes e fazeres que constitui tanto o ensino quanto a aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e, principalmente, o contexto de realidade em que estão imersos os educadores, os educandos, a sala de aula, o conteúdo, a escola, o mundo do trabalho e a comunidade (SALVADOR, SMED, 2014a, p. 15).

Nesse sentido, o que se propõe são situações de ensino implicadas em aprendizagens socialmente referenciadas, que consideram o conhecimento vivido tão importante quanto o conhecimento sistematizado. Propõe-se a articulação das áreas do conhecimento em uma abordagem integrada do currículo, eleita como estratégia sintonizada com a concepção de "aprendizagem ao longo da vida", defendida pelos fóruns contemporâneos de discussão sobre a EJA, como afirma o documento.

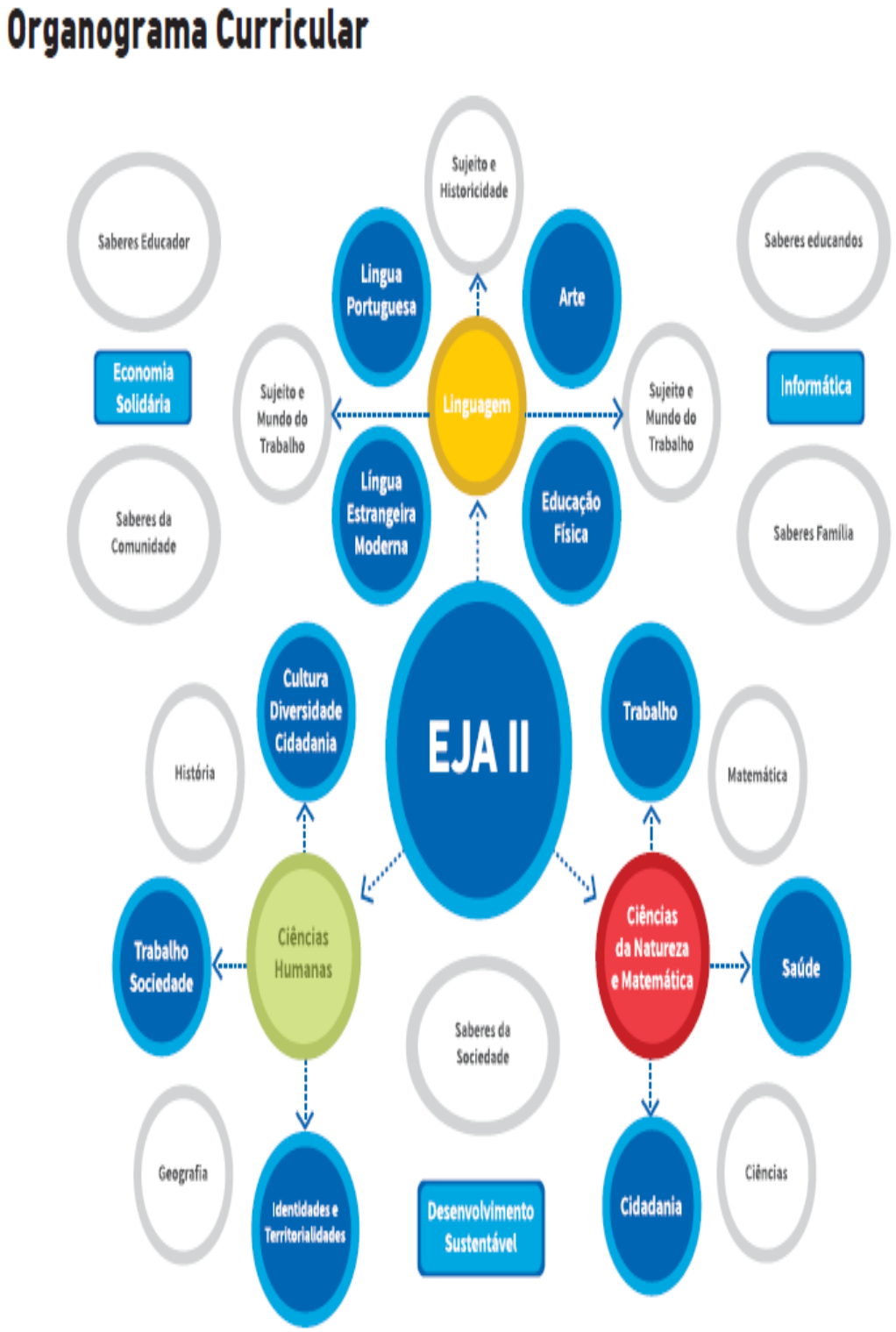
O referencial explicita que a perspectiva curricular voltada aos saberes poderá viabilizar, na prática, a superação dos conteúdos como únicos referencias do conhecimento, como assim é descrito:

> Ao pensar as ações pedagógicas, considerando os saberes, superam-se as relações com os conteúdos, pois, acredita-se que o processo de aprendizagem é multilateral, sujeito-mundo/mundo sujeito, rompendo com os pressupostos unilaterais e bancários, nos quais a escola deposita conteúdos em sujeitos passivos e desprovidos de repertórios e de outras formas de conhecer e explicar a realidade (SALVADOR, SMED, 2014b, p. 13).

A Proposta trata que esta é alicerçada em saberes que elevam a condição do professor/pesquisador e educando/pesquisador, onde o conhecimento é construído considerando o saber da experiência dialogado com os temas em estudo.

Observa-se que a perspectiva curricular proposta, volta-se para a compreensão de currículos que atendam e respeitem as especificidades dos alunos de forma dialogal, onde a aprendizagem é construída sem conhecimentos superiores a outros. É destacado no documento que aprender consiste em processos mediados de construção de práticas sociais que concorrem com a humanização e construção de identidade cidadã dos sujeitos, em uma concepção de aprendizagem que valide a diversidade de modos e tempos de aprender. Nesta compreensão, o referencial apresenta o seguinte Organograma Curricular da EJA II, demonstrado na imagem a seguir:

Figura nº 1- Organograma curricular da EJA II



Fonte: Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, SALVADOR,SMED, 2014.

Percebemos no organograma que os saberes se apresentam como interlocutores no desenvolvimento dos componentes: Economia Solidária, Informática e Desenvolvimento Sustentável, o que diverge da perspectiva apontada, que direciona a compreensão de que os saberes devem dialogar com todas as áreas do conhecimento. É importante ressaltar que no referencial se destaca que a abordagem curricular proposta aponta um olhar ao ensino que difere do conceito de ensino/desenvolvimento de/por competências, por assim considerar a historicidade, a memória social e as dinâmicas do mundo do trabalho, no diálogo com as vivências escolares.

Ao longo do documento são apresentados os componentes curriculares da EJA II e seus objetivos, dentro da "abordagem por saberes" que aparece nas proposições das áreas com diferentes níveis de aprofundamento e sinalizam para a realização do trabalho pedagógico, partindo de eixos norteadores ou temas geradores. Nas considerações finais são demarcados os desafios da implementação da Proposta, sobretudo na efetivação da abordagem curricular por saberes, apontando que esta só se constituirá no experenciar. Destaca ainda, que a construção curricular é um processo que se efetiva com a participação de todos, sendo a EJA o locus propício de transformações coletivas dos gestores, dos educadores, da equipe técnica da escola e, sobretudo, dos educandos.

Apresentada a concepção teórica metodológica da "Proposta Tempos de Aprendizagem", pontuaremos as orientações para o planejamento e avaliação dos educandos dentro da abordagem por saberes.

5.1.2 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem

O planejamento e avaliação, dentro da nova proposta, são norteados por um elenco de Saberes elaborado pela Equipe Técnica da CENAP/EJA em parceria com as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), professores de Escolas, Comissão de Alfabetização e o Grupo de Discussão (GD) da EJA, construídos com base em documentos legais (Proposta Curricular para o 1º e 2º Segmento da EJA/MEC e Documento de Referência Curricular para EJA II, dentre outras produções da SMED). Os saberes são evidenciados como sendo subsídios para a construção do planejamento e avaliação na EJA em cada disciplina que compõe a Matriz Curricular. Ressalta-se no documento intitulado: "Saberes para os Tempos de Aprendizagem", que o elenco de saberes nasce de contribuições compartilhadas e discutidas pelo grupo técnico da SMED junto a professores de áreas de conhecimento específico, de forma colaborativa. Destaca ainda que os saberes devam estar

em constante processo de construção, atentando para o movimento de ação–reflexão-ação. O documento traz a descrição dos saberes da seguinte forma:

> Os SABERES são indicadores da avaliação e referência pedagógica para o planejamento do professor [...] estão distribuídos por áreas do conhecimento (disciplinas) onde o educador poderá articular na construção do planejamento: objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas [...] foram construídos considerando uma seqüência lógica e gradativa de expectativas de aprendizagens [...] Cada área (disciplina) tem um número específico de indicadores de aprendizagem, ou seja, SABERES, a serem construídos pelos educandos no decorrer do ano letivo [...] O professor deverá definir o quantitativo de SABERES para construção do planejamento do bimestre, e consequentemente do processo avaliativo dos educandos [...] (SALVADOR, SMED, 2014c, p. 3).

O elenco de saberes a serem trabalhados em sala de aula foi disponibilizado às escolas em formato digital, sendo também utilizado como critério de avaliação, onde cada "saber" é considerado na perspectiva da ampliação dos conhecimentos já construídos pelos alunos, lançados em sistema *online* que atribui aos mesmos, no final de cada bimestre, um valor numérico correspondente aos conceitos (AC-A CONTRUIR; EP-EM PROCESSO; C-CONSTRUÍDO).

No ano de 2014, constatou-se no núcleo das escolas pesquisadas, que a avaliação dos alunos foi realizada através de registro em diário de classe e planilhas em Excel enviadas pela SMED, como exemplifica a imagem a seguir, não sendo operacionalizado o sistema *online.*

Figura nº 2- Modelo de planilha, em Excel, para registro de acompanhamento avaliativo dos alunos

Geografia – Iº Bim. (Mínimo de 01 e Máximo de 02 Saberes)

ALUNOS	G1 Compreende a relação entre a sociedade e a natureza como um todo integrado em que todos são membros participantes responsáveis e historicamente comprometidos com valores humanísticos.			G2 Conhece o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.			G3 Concebe o mundo nos diversos cenários geográficos: - Estados, povos e nações redesenhando suas fronteiras; - Países e blocos econômicos; - Paisagens e diversidade territorial no Brasil (e no mundo).			G4 Reconhece o ambiente urbano e modos de vida no Brasil diante das questões ambientais, sociais, culturais, políticas e econômicos.			G5 Utiliza procedimentos de pesquisa da Geografia, compreendendo a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, suas relações, problemas e contradições.			TOTAL	QTD. SAB.	MÉDIA
	AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C	AC	EP	C			
Matilde de Jesus Andrade		x				x										15	2	7,5
Juliano da Silva Souza	x				x											7,5	2	3,8

Fonte: SALVADOR, CENAP, 2014.

O preenchimento das planilhas é de responsabilidade do professor que a cada bimestre assinala com um "X" o desempenho do aluno correspondente ao saber trabalhado no bimestre. O cálculo da média bimestral se dá com base na soma dos valores atribuídos aos saberes por área de conhecimento, assinaladas pelo professor, de acordo com o desempenho do educando. A média anual é definida com base nos somatórios das médias atribuídas aos saberes nos bimestres, divididas por quatro. O cálculo das médias é estabelecido automaticamente pela planilha em Excel.

Além deste critério de avaliação, o professor tem como base os saberes para construção do seu planejamento, obedecendo ao estabelecimento de um quantitativo mínimo e máximo de saberes a serem trabalhados por bimestre, como mostra a figura a seguir:

Figura nº 3- Quantitativo de saberes estabelecidos por disciplina a serem desenvolvidos por bimestre

EJA I - Area do conhecimento (disciplina)	Mínimo	Máximo	EJA II - Area do conhecimento (disciplina)	Mínimo	Máximo
Língua Portuguesa	0	07	Língua Portuguesa	02	04
Matemática	05	07	Matemática	02	04
Estudos da Sociedade e da Natureza	05	07	História	01	02
			Geografia	01	02
			Ciências	01	02
			Arte	01	02
			Língua Estrangeira Moderna	01	02
			Educação Física	01	02

Fonte: SALVADOR, D.O.M, 2014.

A proposta de planejamento anual e bimestral das aulas, conforme modelos nos anexos II, III e IV, orientam o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de projetos, com eixos temáticos definidos pelo professor a ser desenvolvido a cada bimestre. Os saberes deverão ser organizados com base no eixo temático trabalhado, considerando o quantitativo mínimo e máximo, descritos acima.

Na Resolução do CME nº 041 de 06 de dezembro de 2013, em seu artigo 10, encontramos a definição de avaliação dentro da nova proposta, compreendida como processual e contínua, integrada a todo processo educacional, percebida como fonte de

informação e referência para a (re) formulação de ações pedagógicas que visem à formação integral do educando para orientar a prática pedagógica e acompanhar o percurso da sua aprendizagem, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Contudo, nota-se, baseado na compreensão da autora da dissertação, uma divergência do que é proposto ao que é operacionalizado no instrumento criado para o acompanhamento e avaliação dos educandos: há uma tentativa de quantificar os saberes, que aqui entendemos como saberes escolares, sobressaindo estes em detrimento dos saberes dos educandos. Assim sendo, buscamos em campo, o aprofundamento desta análise, perseguindo respostas à seguinte indagação: Quais sentidos são conferidos à "Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem" pelos atores curriculantes docentes? Dessa forma, foi possível perceber como o que é preescrito, enquanto proposta teórica metodológica se apresenta no contexto da prática, evidenciando contradições, sentidos e compreensões dos atores curriculantes.

Portanto, acreditamos que sujeitos colaboraram significativamente na construção desta análise contribuindo com o estudo que se pretendeu estabelecer com esta pesquisa.

6 SENTIDOS CONFERIDOS À "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" PELOS ATORES CURRICULANTES DOCENTES

O presente capítulo tem por objetivo a sistematização das informações evidenciadas na pesquisa em campo, trazendo as contribuições dos sujeitos da pesquisa oriundas dos dispositivos utilizados para aquisição de informações. Os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), sendo identificados por letras. As falas de docentes participantes da entrevista são identificadas pelas letras A, B, C e D, as dos docentes participantes do questionário identificadas pelas letras E, F, G, H.

Através dos dispositivos utilizados foi possível tecer evidências da compreensão e integração da "Proposta Tempos de Aprendizagem" no contexto das práticas dos sujeitos participantes. Seguimos um rigor metodológico focado nas informações adquiridas na intenção de responder a seguinte questão: Quais sentidos os atores curriculantes docentes conferem à "Proposta Tempos de Aprendizagem"? Nesta busca trazemos as informações sob três categorias de análise: Implantação e compreensão da "Proposta Tempos de aprendizagem"; Integração no planejamento e avaliação; e Visão do currículo apresentada pelos docentes.

É pertinente destacar que a compreensão das informações seguiu um caráter descritivo e intercrítico dos sentidos conferidos à "Proposta Tempos de Aprendizagem" pelos atores curriculantes docentes que tomou como centralidade a experiência dos sujeitos participantes, expressas nas tão caras falas e posicionamentos elucidados a partir dos dispositivos utilizados. Neste sentido apontamos que,

> A pesquisa, segundo nossas posições, é acima de tudo, uma aventura pensada, implica no conhecimento historicamente acumulado, mas, também, num imaginário em criação; é produzida numa comunidade de agrupamentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É nesse movimento que a idéia de rigor deve se inspirar e ser construída. (MACEDO, 2009. p. 86).

Dessa forma, consideramos que a interpretação das informações adveio em todo o trabalho dissertativo, em todo o processo de pesquisa, como pressupõe a etnopesquisa, sendo que as categorias analíticas subsidiaram a síntese de unidades significativas oriundas das falas dos sujeitos, fundantes neste processo. A seguir, descreveremos esta imersão indexada no

contexto, na experiência dos sujeitos, na tentativa de aproximarmos de suas compreensões acerca da “Proposta Tempos de Aprendizagem”.

6.1 IMPLANTAÇÃO E COMPREENSÃO DA “PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM”

Em torno das questões curriculares que permeou o corpus teórico deste trabalho, apontamos para um currículo que evidencia processos, campo tensionado e político não somente localizados nas propostas ou diretrizes curriculares, como também em seu acontecer, a partir das ações dos seus atores curriculantes que a este confere sentidos. Nisto, corroboramos com Macedo (2005), quando afirma que,

> [...] é incessante pensar nas potencialidades oriundas das dúvidas, inquietações, contradições, tensões e saberes instituídos nas práticas curriculares, dando a elas o lugar até então não reservado nos “currículos assinados, a escuta dos atores tornar-se possibilidade para uma reorientação. Neste caminho, talvez estivéssemos dando acenos mais impactantes de despedida às certezas colonizadoras, que ainda fazem do currículo uma potente usina de univocidades e iniqüidades alijadoras (MACEDO, 2005, p. 84).

Na busca de imprimir as falas e posicionamentos dos atores curriculantes docentes da rede municipal de ensino, identificando quais sentidos são conferidos à “Proposta Tempos de Aprendizagem”, aqui estas serão expostas, entendendo que os atores envolvidos nas questões curriculares não são “[...] idiotas culturais, e precisam ser vistos pelas autoridades educacionais como atores e autores das pautas curriculares, capazes de dizer e contribuir com seus saberes que podem e devem acrescentar às políticas e práticas curriculares” (MACEDO, 2013, p. 34). Nesta alusão, entendemos que ao se propor uma mudança na estrutura e organização de um currículo, torna-se imprescindível pensá-lo como um sistema aberto, dialético e dialógico, que possibilite reconduções, reorientações das suas propostas a partir do olhar dos atores que as experienciam. Na compreensão da pertinência da participação dos atores curriculantes na constituição de uma mudança curricular, buscou-se a identificação de como se deu o processo de participação dos atores no dialogo da construção da “Proposta Tempos de Aprendizagem”. Indagamos aos docentes como eles ficaram sabendo da mudança curricular, sendo apontadas as seguintes respostas:

> A mudança [...], se eu não me engano, fiquei sabendo aqui na escola numa reunião de professores com a gestão do período. (Professor A).

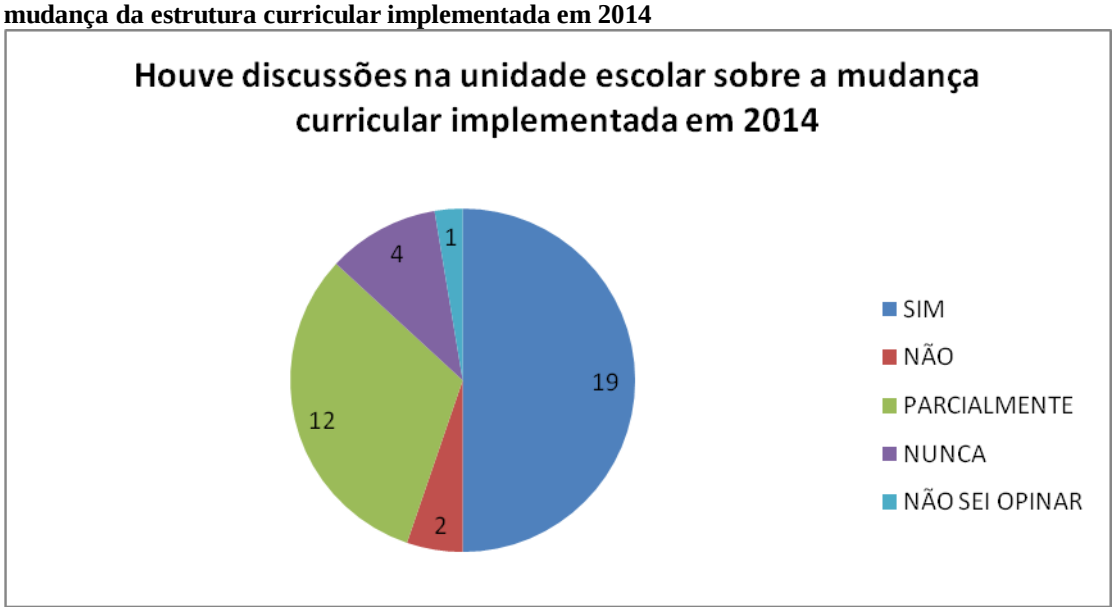
> Na verdade essa proposta foi apresentada para gente em reuniões da EJA, mas não foi de certa forma esclarecida por um representante da secretaria municipal da educação. O que na verdade aconteceu, foi um material que foi repassado para a diretora e coordenadora, e foi repassado para nós professores. [...] a proposta já veio pronta, material todo pronto, não houve discussão e nem tomada de idéias, sobre o assunto. E a gente ficou sem ter como sugerir. (Professor B).

> Fiquei sabendo da mudança curricular através da coordenadora do noturno, ela passou alguns informes imprimiu a proposta, entregou a proposta impressa [...] a proposta chegou pronta, o pacote chegou pronto. (Professora C).

> [...] lembro que a CRE, encaminhou a proposta para ser discutida em um formato, contudo havia itens que não poderíamos opinar, lembro que a coordenadora apresentou um calendário de reuniões especificas com as coordenadoras das escolas da regional que tinha por finalidade a discussão da proposta, a versão que foi apresentada já estava praticamente pronta, não tivemos como opinar verdadeiramente não. (Professora D).

Ao tomarmos por análise esse conjunto de falas é possível inferir que os docentes não se sentem coparticipantes do processo de elaboração da proposta. As falas apontam que a informação sobre a mudança chegou às escolas sem uma discussão ampla e anterior com seus atores, reduzindo-se a uma mera apresentação no momento em que foi implementada no ano de 2014. É possível nos aproximarmos de algumas constatações por meio das respostas emanadas dos questionários aplicados com outros trinta e oito docentes, cuja síntese de todas as informações geradas a partir dele, encontra-se no Apêndice F. Aos questionados sobre a existência de discussões na unidade escolar sobre a mudança da estrutura curricular implementada no ano de 2014, os participantes afirmam que as discussões ocorreram de forma parcial, juntamente com aqueles que consideram não houve discussões, prosseguido daqueles que não souberam opinar, sendo que a metade dos participantes afirmaram que houve discussões sobre a mudança, demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Respostas dos professores em relação à existência de discussões na unidade escolar sobre a mudança da estrutura curricular implementada em 2014



Fonte: Levantamento a partir do questionário de pesquisa – 2015.

Compreendemos que a falta de participação dos docentes nas discussões sobre a mudança, bem como a forma parcial de participação, pode configurar-se em um fator que implica no distanciamento desses atores na compreensão do que se é reformulado, reforçando o entendimento sobre o currículo como algo predeterminado e verticalizado, percebido nas falas:

> Acho que os profissionais que fazem essas mudanças e implementações precisam ser pessoas que conheçam e vivenciem depois a realidade das escolas e do aluno da EJA, com elaboração de diretrizes eficazes que venham atender realmente suas expectativas e necessidades. Há uma distancia muito grande com que a secretária propõe com que é vivência. (Professora E).

> Para que haja uma mudança na estrutura e concepção curricular é preciso que os envolvidos no processo de elaboração tenham conhecimento e vivência na EJA. Não houve preparação para o entendimento efetivo da proposta, nem apoio para o seu desenvolvimento. (Professora F).

Estes extratos apontam que alguns dos docentes pesquisados percebem uma verticalidade nessa modificação curricular, apontando ainda a necessidade dos elaboradores do currículo proposto terem conhecimento sobre as reais necessidades da EJA. Fica evidenciada uma possível fragilidade no movimento de diálogo no período de elaboração da proposta, exemplificado na fala abaixo:

> Como penso que a elaboração desse novo currículo foi é feita de forma vertical, sem a participação dos sujeitos ela não gerou impactos para muitos não, ou seja, eu não

> participei dessa construção, eu não me sinto co-autor dessa proposta, se eu não sou co-autor, se eu não refleti junto, dificilmente aquilo vai fazer muito sentido pra mim, até porque quando você pensa numa coisa pra alguém, é diferente da própria pessoa pensar alguma coisa pra ela, se eu sou um professor que estou na sala de aula, eu que conheço meu aluno, até porque cada escola tem um perfil diferente de alunos, o próprio bairro que a escola fica já da uma cara diferente, então o lugar onde a escola fica, tem uma série de características que faz a escola ser única, ser singular, então quando se pensa em uma proposta, esta deve considerar essas diferentes realidades, construindo junto, o que faz sentido para aquela realidade (Professor A).

É perceptível na fala do professor A que este considera que a mudança curricular ocorreu de forma verticalizada, aponta ainda sobre a necessidade da participação e coautoria na construção da proposta, para que esta realmente se reflita de forma mobilizadora no contexto das práticas. Considerando o fragmento descrito acima, é possível destacar a necessidade de espaços formativos sobre a "Proposta Tempos de Aprendizagem", de forma que este currículo possa,

> [...] definitivamente assumir a existência de diferentes saberes que nascem do processo, das relações entre as pessoas no ambiente, no encontro de culturas e visão de mundo. Saberes que se constituem quando fazemos coisas, quando nos expressamos através das diferentes linguagens, quando somos acolhidos, ouvidos e respeitados em um grupo (SALVADOR, SMED, 2012, p. 14).

Acreditamos que um currículo significativo para os atores da EJA na RME, vai além das mudanças na sua estrutura e organização, exige um currículo que agregue as diferentes realidades sendo propulsor de reflexibilidade no contexto das práticas. Dessa forma,

> [...] o currículo não é pensado como uma 'coisa', como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto no nível pessoal quanto social (APPLE, 1999. p. 210).

As informações oriundas das entrevistas e questionários utilizados apontam para existência de discussões sobre a proposta no contexto das escolas, contudo é percebido haver uma fragilidade no diálogo mais amplo, antes e pós sua implantação, o que possivelmente implicou na compreensão e integração desta por alguns atores. De acordo com Gadotti (2003), temos poucas experiências democráticas em nosso sistema educacional que muitas vezes é vertical, não favorecendo o envolvimento das pessoas em possíveis mudanças estruturais ou de reorientação curricular. Segundo o autor, para que as escolas possam aderir voluntariamente, com autonomia, a qualquer mudança, as pessoas precisam ser respeitadas, consubstanciando a democracia como ato "de respeito, que leva em conta as pessoas e o que

elas fizeram e fazem. É respeitar o que já existe, a experiência de cada um" (GADOTTI, (2003, p. 2). Coadunando com essa reflexão a professora G aponta que,

> Na realidade quanto estamos começando a nos adptar a uma determinada estrutura, muda-se tudo. As mudanças estruturais e curriculares quase sempre não atendem a realidade local e não partem dos atores da comunidade, portanto não atende suas demandas. (Professora G).

Ao demarcar bem o sentido por ela conferido à mudança do currículo na RME, a professora G nos ajuda a fortalecer a compreensão de que o diálogo amplo e contínuo sobre o currículo é o que deve originar reorientações, evitando transitoriedades em suas políticas.

Especificamente em relação à mudança estrutural do currículo, questionamos os docentes sobre quais mudanças estabelecidas foram perceptíveis e contribuíram na prática, os professores foram unânimes em afirmar que a retomada da carga horária anual foi um fator positivo, demarcado nas falas:

> Com relação à mudança de semestral para anual, foi um avanço porque é uma continuidade maior no desenvolvido de determinados conhecimentos, até o contato maior com o professor, até porque um semestre não são seis meses letivos, é menos. É em torno de quatro meses, ou um pouco mais ou um pouco menos, vai depender do semestre [...] Então na EJA, o próprio vínculo que o professor cria com o aluno, ele pode ser um fator que facilite ou possa ser um fator que dificulte o aprendizado desse aluno, caso esse tempo for mínimo, então quanto mais tempo você tem com o aluno, mais conhecimento tem sobre ele, até da vida pessoal, isso não quer dizer que a gente entre na vida do aluno, mas com o contato diário, você passa a conhecer mais aquela pessoa, no caso esta relação professor- aluno melhora[...] facilita até para personalizar essa aula, você pensa em cada aluno, na hora que vai trabalhar o conteúdo, você acaba focando mais nisso. Com relação a isso eu acho que foi um avanço, não sei se ainda é o ideal [...] (Professor A).

> Para efeitos da matemática, a mudança para o regime anual, eu acho que o professor ficou com um tempo maior e com a possibilidade de planejar melhor suas atividades, o que me parece é que o aluno tinha duas ou três matérias por semestre no currículo anterior, no caso matemática, esta era vista durante um semestre, e isso é muito pouco [...] eu acredito que seis meses é um tempo muito pequeno, para estar trabalhando determinado conteúdo e conceitos com o aluno, eu acho que o regime anual ajudou o professor nesses aspectos: planejamento de atividades e um tempo maior de aprendizado para o aluno. (Professor B).

> A principal mudança foi o retorno do tempo anual, favorecendo uma melhoria no processo de aprendizado do aluno, pois garantiu um tempo maior na escola para esses alunos. (Professora C).

> [...] foi um grande avanço, pois o tempo anteriormente era muito curto, e a lógica era que o aluno da EJA precisava terminar logo os estudos, mas o que bem sabemos é que o aluno da EJA não tem pressa, ele busca na escola aprender. (Professora D).

As falas apontam que a alteração da estrutura semestral para anual trouxe contribuições favoráveis tais como: um maior contato do professor com o aluno, especificamente para as turmas da EJA II, onde houve um aumento significativo na carga horária das disciplinas; os professores A e B apontam que esta mudança também favoreceu um maior tempo para planejamento; as professoras C e D consideraram que a mudança implicou em um tempo maior dos alunos na escola favorecendo a melhoria do aprendizado. É importante destacar que com a mudança estrutural houve um acréscimo de um ano para conclusão do EJA I, que corresponde ao ensino fundamental I, antes o período de conclusão desta etapa era de dois anos, passando a ser de três anos com a nova estrutura. Para o 2º segmento da EJA, o período de conclusão não se altera, continuando a ser de dois anos, sendo modificada a carga horária das disciplinas.

O modelo do currículo organizado por semestre, como vimos no capítulo quatro desta dissertação, especificamente no subitem-A EJA que Temos e a EJA e que Queremos: O Retrato da EJA Salvador no Projeto Político Pedagógico apresentou algumas insatisfações por parte dos professores por conta de sua estrutura, expressas no documento intitulado Projeto Político Pedagógico (Salvador, 2012) que já sinaliza a necessidade de possíveis reorientações assim descritas pelos docentes:

> [...] a carga horária total do Seja I seja suficiente para atender o percurso formativo e metas para cada nível de aprendizagem dos educandos da Educação de Jovens e Adultos para evitar que criem um ciclo vicioso de se matricularem várias vezes no mesmo estágio; [...] seja revisto o processo de matrícula, do semestral para o anual, a fim de garantir a permanência e a continuidade dos estudos aos educandos, pois, na prática, os meses computados de aulas efetivas são inferiores ao semestre [...] (SALVADOR, SMED, 2012, p. 45).

Compreendemos ser satisfatória para os docentes a mudança estrutural do currículo, mais especificamente no que tange à carga horária curricular trazida com a nova proposta, entendendo que a mudança atende a uma demanda sinalizada pelos docentes, já algum tempo, demarcada no Projeto Político Pedagógico SEJA Salvador. Dessa forma, novamente fica evidenciado que quando as vozes dos atores curriculantes são consideradas nos currículos assinados, certamente, estes atenderão seus anseios e expectativas no contexto das práticas.

Partimos do entendimento que as modificações curriculares não são determinantes para as mudanças das práticas didático-metodológicas dos professores, porém estas sofrem influência da cultura institucionalizada indexada ao sistema educativo que por sua vez, conforme Sacristán (2000), serve a interesses concretos que se refletem no currículo, dessa forma compreendemos que nenhuma prática é neutra, todas estão apoiadas em uma concepção

de ensino, em uma concepção de aprendizagem, a uma política de formação, a itinerâncias formativas, a subjetividades e experiências do sujeito da *práxis* pedagógica que no contexto da escola se misturam na relação instituída e instituinte, originando os atos de currículos que, conforme Macedo (2013), exprime como os atores curriculantes lidam com as coisas do currículo.

Ao buscarmos compreender os sentidos atribuídos à concepção curricular e sua contribuição no contexto das práticas metodológicas destes professores, procuramos identificar que lógica curricular é fortalecida por meio da "Proposta Tempos de Aprendizagem", o que é de grande pertinência, pois não cabe na EJA uma lógica curricular que propicie práticas bancárias, como nos aponta Freire (1997), desconectadas com saberes desses sujeitos, que veem o aluno como depósito de conteúdos e o professor como depositário desses saberes. As propostas curriculares ou alteração destas, minimamente devem contribuir para alteração dessas práticas ainda tão presentes no contexto da educação de jovens e adultos.

Sabendo do papel da mudança curricular na RME, no fortalecimento de práticas coerentes ao projeto político emancipacionista da EJA que se busca alcançar, indagamos aos atores curriculantes docentes sobre quais mudanças e quais contribuições à concepção curricular, na perspectiva dos saberes, trouxe às suas práticas, sendo obtidas as respostas:

> [...] eu acho que esse modelo de saberes não interferiu tanto assim na minha metodologia usada para abordar os conteúdos, não mudou quase nada [...] o que possibilitou foi muito mais isso- esse contato maior, para o desenvolvimento do aluno, porque se você observar o desenvolvimento da pessoa, do aluno da EJA, em três ou quatro meses é uma coisa, você adequar o desenvolvimento dele ao longo de um ano, é outra coisa, é um contato muito maior, você percebe muito mais o aluno, suas qualidades e dificuldades, você tem mais tempo para interferir nisso, para tentar solucionar esses problemas no processo de aprendizagem, mas em termos da metodologia utilizada em sala de aula, basicamente é a mesma do que era feito, não acrescentou nada. (Professor A).
>
> Muito pouco, muito pouco ainda, até por falta de conhecimento, porque a questão de saberes, não foi devidamente trabalhada com os professores. Ficaram muitas interrogações e a gente não teve um retorno por parte da secretaria para poder prestar melhores esclarecimentos sobre o assunto. (Professor B).
>
> Risos... nenhuma! (Professora C).
>
> Não mudou nada não, o que se modificou foi à estrutura e nomenclatura, não vejo nenhuma contribuição não. (Professora D).
>
> Continuamos realizando o mesmo trabalho dos anos anteriores, não houve modificações significativas; as mudanças ocorridas por não terem sido discutidas amplamente as questões relacionadas ao currículo, na prática essas reflexões sobre o

> saberes, pouco ou nada mudou no cotidiano das escolas porque não foi dado uma continuidade para o seu entendimento. (Professora G).

Os fragmentos acima nos revelam que a mudança curricular não trouxe reflexos à metodologia utilizada por estes professores em suas aulas, tais destacam ainda que a proposta não trouxe contribuição às práticas por falta de aprofundamento teórico sobre a proposta como aponta o professor B, bem como a falta de continuidade das discussões em torno da proposta como afirma a professora G, neste sentido, torna-se pertinente um maior diálogo da concepção curricular com seus atores.

Ao serem questionados sobre qual compreensão possuem da concepção do currículo na perspectiva dos saberes, revelaram as seguintes compreensões:

> Sobre os saberes da EJA, na minha visão os saberes que foram colocados como alguns conhecimentos que o aluno do EJA precisa ter em determinada área de conhecimento, nas disciplinas, pra mim na verdade é quase uma adaptação do que já acontece, eu não vejo que o modelo do saberes, tirou o foco do conteúdo, porque na pratica os saberes se tornam semelhantes aos objetivos ou melhor habilidades do modelo anterior se os saberes é algo que se deve atingir, então saber pra mim é objetivo[...] é a mesma coisa, eu não vejo que teve grandes mudanças com esse modelo não, eu acho que foi muito mais mudança de nomenclatura, de, enfim[...] mais porque talvez alguém assume uma coisa nova, e quer dar um novo olhar, é a mesma coisa quando alguém compra um carro usado e um coloca adesivo, você quer botar sua cara, mas o carro é o mesmo, no meu modo de vê. (Professor A).

> Olha... é...superficialmente... para lhe ser muito sincera, eu não me aprofundei sobre essa nova perspectiva de saberes, porque eu acabei ficando com essa turma de TAP II, que deveria ser o TAP I, e é alfabetização mesmo, então eu não me aprofundei muito não.(Professor B).

> Na minha opinião as habilidades mudaram de nome e passaram a se chamar saberes, o que houve de mudança foi na avaliação que agora é mediada pelas planilhas de saberes que dão nota (Professora D).

Ao tomarmos o conjunto de falas sobre a integração e compreensão da proposta curricular na perspectiva dos saberes, é possível perceber uma ambivalência do que é definido com o que é concebido pelos professores, com relação à concepção curricular demarcada no Documento de Referência Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (SALVADOR, SMED, 2014). Os professores trazem fortemente em suas falas que não conseguem perceber diferenças na concepção da proposta anterior, que era voltada a perseguir habilidades baseado em um currículo por competência. Entendem os saberes como objetivos a serem atingidos que não diferem das habilidades que constituíam o currículo anterior, o que diverge da perspectiva pedagógica assim apresentada na “Proposta Tempos de Aprendizagem”:

> A proposta alicerçada em saberes [...] eleva a condição de professor e de aluno à condição de educando-pesquisador e de educador-pesquisador, ambos em aliança, constroem o conhecimento, considerando o que já se sabe pela experiência sobre os temas em estudo contrastando os com o que afirmam os conteúdos livrescos acerca de concepções religiosas, científicas, artísticas, do mundo do trabalho, da intuição, dentre outras possibilidades. Vale lembrar que essas ideias diferem da proposta de ensino/desenvolvimento de/por competências por considerar a historicidade, a memória social e as dinâmicas do mundo do trabalho no diálogo com as vivências escolares. (SALVADOR, SMED, 2014, p. 14).

Podemos inferir que a compreensão posta pelos professores é coerente com o que se apresenta na operacionalização da proposta, especificamente no que tange ao instrumento de avaliação dos alunos, foi possível diagnosticar ambivalências no conceito de "saber" fundamentado no documento orientador da concepção curricular, com o documento orientador dos processos de avaliação dos alunos, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 9- Abordagens sobre "saberes" evidenciadas em documentos norteadores da "Proposta Tempos de aprendizagem"

Documento de Referência Curricular para o segundo segmento da EJA (SALVADOR, 2014)	Documento Saberes para os Tempos de Aprendizagem-Orientador da avaliação (SALVADOR, 2014)
• Consiste em um dispositivo de interpretação, de ressignificação de experiências e de ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos- EJA.	• Os saberes são indicadores da avaliação
• Propõe situações de ensino implicadas em aprendizagens socialmente referenciadas, que considerem o conhecimento comum, vivido, experiencial e tradicional como tão relevante quanto o conhecimento sistematizado, científico (SANTOS, 2006), regularmente privilegiado no currículo escolar.	• Condiciona o planejamento do professor ao estabelecimento de um quantitativo de saberes mínimos e máximos a serem trabalhados por bimestre de acordo a área de conhecimento ou disciplina.
• O planejamento deve valorizar e ampliar a experiência trazida pelos sujeitos.	• O planejamento tem como referência os saberes preestabelecidos.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Ao evidenciar os saberes como indicadores preestabelecidos de avaliação e estabelecer os saberes mínimos e máximos, que devem ser trabalhos por disciplina, o tratamento deste conceito não se difere do de habilidades que devem ser desenvolvidas privilegiando determinados saberes em detrimento de outros, pode-se inferir que daí emergem equívocos na compreensão da proposta curricular organizada por saberes. Entende-se que "saberes", como indicadores avaliativos, nos remetem a ideia de parâmetros fechados, de

quantificação, o que diverge da ideia de um currículo voltado a ampliar e considerar outros saberes que se inscrevem nas experiências do sujeito com o mundo. Quando é demarcado como se deve avaliar e planejar de forma quantitativa ou com instrumentos quantitativos, a lógica que se concretiza na prática é do ensino por resultado, a aprendizagem como conquista de saberes únicos e uniformizados, o currículo nesse viés continua a fortalecer o entendimento que o fracasso escolar está no aluno que não consegue atingir os saberes definidos pela escola, bem como do professor que não consegue planejar suas aulas de maneira eficaz para atingir este fim.

Compreendemos que a dimensão avaliativa dentro de um currículo para a EJA deve priorizar modelos de avaliação que contemplem a especificidade e a diversidade tão característica dessa modalidade, visto que,

> [...] No contexto da educação escolar, a avaliação tem desempenhado ora a função de medir resultados finais de aprendizagem, ora a função de classificar. A esta função da avaliação corresponde uma concepção restrita e excludente. O foco se volta para os resultados alcançados, ou não, pelos (as) educandos (as) ao final de um período de ensino. Este procedimento pouco ou nada informa sobre os percursos individuais dos alunos: as dificuldades, as dificuldades, os modos de elaboração do conhecimento, os conhecimentos prévios que possuem aprendizagens outras também alcançadas no processo (SALVADOR, 2012, p. 32).

Diante disso, é imprescindível que os instrumentos utilizados para avaliar o corpo discente da EJA valorizem seus processos de aprendizagens não como parte integrante, prevista na avaliação por conceitos – em processo; a construir; construído-para por fim ser mensurado; deve tornar-se parte totalizante que se inscreve na avaliação do que os sujeitos já sabem e o que agregam dentro da cultura escolar.

Ao observarmos como a “Proposta Tempos de Aprendizagem” se apresenta em seus documentos, visualizamos um currículo de possibilidades, ao contrário da forma como que esta se operacionaliza através das orientações do processo de avaliação dos (as) alunos (as), refletindo-se no contexto escolar, como nos afirma Arroyo (2013), uma configuração das políticas de poder dos sistemas de ensino que prescrevem e regulam o que ensinamos, bem como o que os alunos aprendem.

Abordaremos a seguir, os sentidos elucidados pelos atores curriculantes docentes, no que tange ao planejamento e avaliação, dentro da “Proposta Tempos de aprendizagem”.

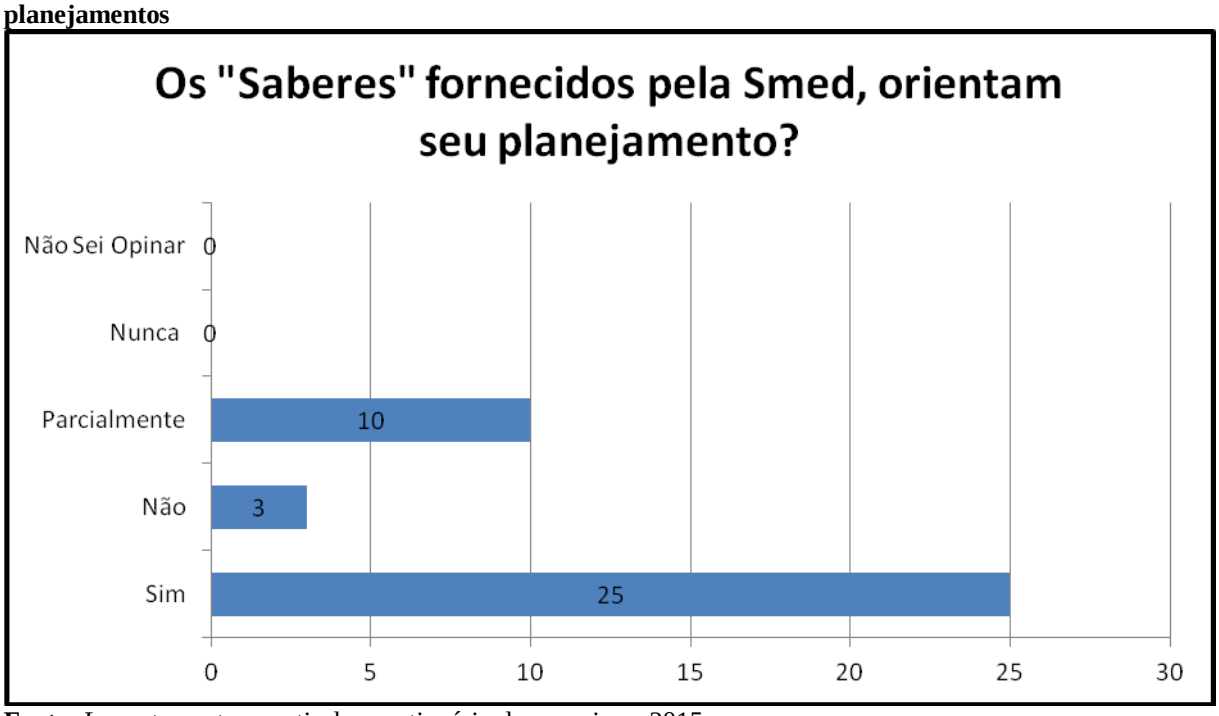
6.2 QUANTO A INTEGRAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Considerando os tempos humanos e as diversas formas de organização de vida, trabalho e sobrevivência dos alunos, faz-se necessário alinhar propostas curriculares a processos avaliativos que corroborem com estes contextos, valorizando a diversidade e o respeito as diferenças entre as pessoas, seus saberes e fazeres.

Como vimos, há que se criticar modelos avaliativos ou bases curriculares que fortaleçam processos excludentes na EJA. A avaliação deve buscar coerência com os princípios e objetivos que a ressignifiquem, evidenciando seu caráter como um ato de currículo formativo que se configura num encontro como gesto ético, político e pedagógico (Macedo, 2013).

Neste sentido, a avaliação não mais se restringe a "medir" os resultados alcançados, passando a viabilizar processos, identificar demandas, dificuldades, aprendizagens, tornando-se um processo formativo entre as pessoas. Ao buscarmos identificar se atores curriculantes docentes utilizam a proposta de avaliação e conduzem o planejamento a partir do elenco de "saberes" fornecidos pela SMED, através do questionário aplicado, obtivemos as seguintes respostas demonstradas no gráfico:

Gráfico 3- Respostas dos professores em relação à utilização dos "saberes" fornecidos pela SMED em seus planejamentos



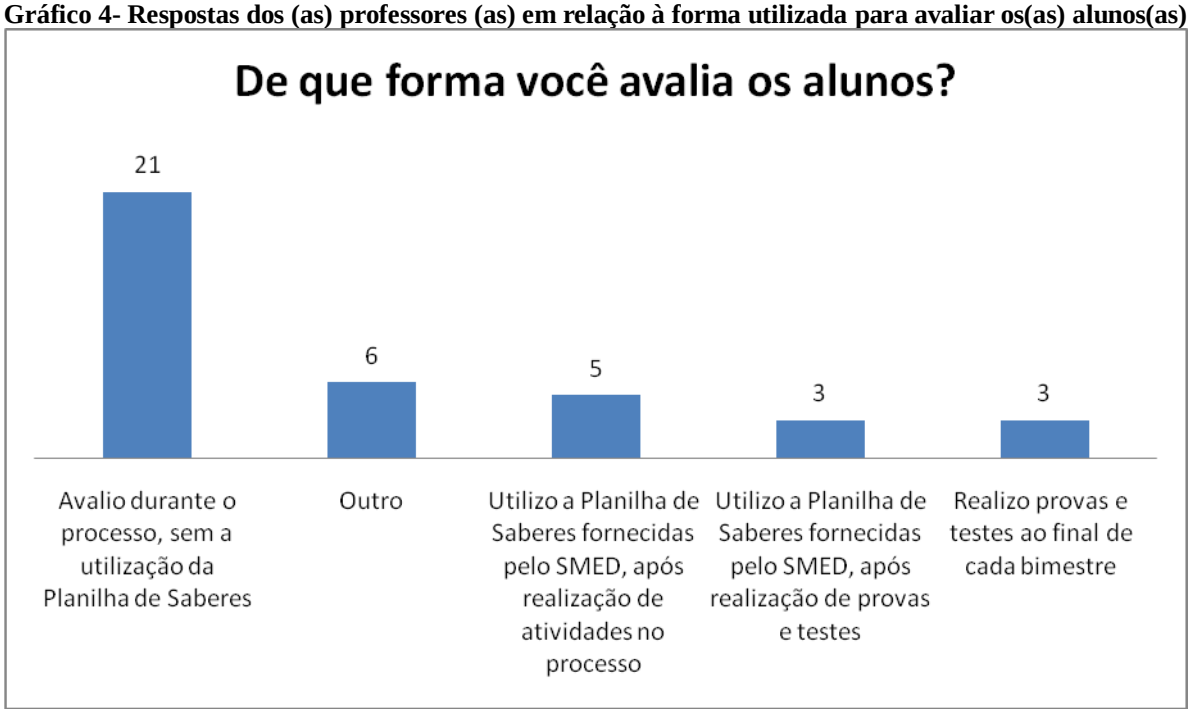
Fonte: Levantamento a partir do questionário de pesquisa – 2015.

Vimos que, em sua maioria, os docentes participantes da pesquisa afirmaram que os saberes de aprendizagem fornecidos pela SMED, conduzem o planejamento das suas aulas, porém alguns afirmam utilizar parcialmente e outros dizem que não utilizam. Esta informação nos revela que não há uma adesão total por parte dos docentes, os que participaram das entrevistas foram unânimes em afirmar que o elenco de saberes não conduz os seus planejamentos. A fala do professor A demarca claramente o sentido por ele conferido à proposta de avaliação:

> A avaliação é um pouco contraditória, porque ela tenta organizar a avaliação de forma mais qualitativa, porém as notas finais possuem critérios que são transformados em quantitativo, vira uma nota numérica, então, no meu modo de ver é um pouco contraditório, e essa questão qualitativa, ela acaba ficando muito subjetivo também, porque se eu tenho saberes como norte do processo de aprendizagem do aluno, eu vou avaliar se o aluno atingiu aquele saber ou não, e tinha aqueles critérios de níveis, de alcance desses objetivos, conhecimentos de saberes, eram quatro níveis, assim é meio subjetivo, confuso avaliar o aluno dessa forma (Professor A).

Identificamos uma fragilidade na proposta de avaliação evidenciada na fala do professor A, ao afirmar que a mudança não trouxe contribuições na forma de avaliar o aluno da EJA, identificando uma incoerência nas orientações da avaliação, provavelmente resultante dos dispositivos mistos, utilizados no processo. Perguntamos aos docentes de que forma avaliam seus alunos e as respostas emanadas foram as seguintes:

Gráfico 4- Respostas dos (as) professores (as) em relação à forma utilizada para avaliar os(as) alunos(as)



Fonte: Levantamento a partir do questionário de pesquisa – 2015.

O gráfico revela que a maior parte dos docentes afirmou que realizam atividades durante o processo sem a utilização das planilhas de saberes, seguidos daqueles que citam outras formas, assinalando mais de uma das alternativas, outros afirmam avaliar o aluno utilizando as planilhas de saberes após realização de atividades no processo, os demais afirmam utilizar a planilha dos saberes depois da realização de provas ou testes, seguido do quantitativo daqueles que realizam provas e testes ao fim de cada bimestre.

É possível perceber que majoritariamente os docentes não utilizam as planilhas de saberes como forma de avaliar os alunos, porém estes mesmos docentes, em sua maioria, afirmaram utilizar o elenco de saberes em seus planejamentos. Este fato pode estar associado a não operacionalização das planilhas *online,* bem como pela insuficiência de discussões permanentes sobre a proposta, como aponta a professora F:

> Durante o ano de 2015, não houve socialização dos saberes e da proposta para os professores, de forma que cada escola ou cada professor elaborou seus planos baseado na prática já adquirida ao longo de suas experiências. Como o sistema *online*, não funcionou, esses saberes que substituíram as habilidades da caderneta, mais desorientam do que orientam, essas planilhas efetivamente não vejo, objetivo na sua utilização (Professora F).

Contudo, compreendemos que os docentes, mesmo avaliando seus alunos de forma processual ou a partir de dispositivos oriundos das suas experiências, sem tomar como referência as planilhas de saberes, de alguma forma são condicionados a atribuir uma nota numérica que represente o nível de aprendizagem do aluno, por meio do diário de classe.

O preenchimento desse dispositivo é obrigatório, pois é um documento legal que legitima a vida escolar do estudante. Nele é possível fazer, dentre outros registros referentes ao aluno, o parecer descritivo do processo de aprendizagem do mesmo, contudo, obrigatoriamente, deve-se registrar o "índice de avaliação", que é um dado numérico gerado a partir da planilha. Inevitavelmente, a avaliação da aprendizagem dos alunos é realizada com dispositivos mistos. Nota-se que os demais docentes utilizam provas, testes ou atividades como instrumentos avaliativos que irão apontar se o aluno atingiu ou está em processo de aquisição da aprendizagem do saber estabelecido.

O sentido que fortemente fica evidenciado, a partir dos atos de currículo emanados através das falas dos docentes, é que a avaliação é percebida como a forma pela qual os conhecimentos são "testados", mesmo que alguns burlem esta lógica, uma grande parte dos docentes sente dificuldade em superá-la, como nos revela o professor B:

> Não utilizo necessariamente, os saberes na minha pratica ele acaba ocupando o mesmo espaço que o objetivo final ocupa, que o aluno conheça um pouco daquilo, mas eu não me prendo aos saberes para planejar minhas aulas, para avaliar os meus alunos, eu não fico preso só nos saberes, porque a avaliação é uma coisa mais difícil de fazer, mas no meu modo de ver, é muito complexo avaliar o desenvolvimento de uma pessoa, ou um aprendizado de uma pessoa, uma coisa que devia ser melhor discutida, na educação em geral, e também na EJA é o processo avaliativo (Professor B).

Corroboramos com o professor B quando afirma que avaliar é "[...] um processo complexo, que deve ser melhor discutido", contudo, compreendemos que documentos e diretrizes curriculares no nível nacional e a própria concepção curricular apresentada na "Proposta Tempos de Aprendizagem", foco do nosso estudo, contribuem para o entendimento de como a avaliação deve ser conduzida na EJA, o que nos falta é visualizar mecanismos que fortaleçam esses princípios no contexto das práticas.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de que os processos avaliativos na EJA, bem como seu caráter educacional, devem caminhar a partir de uma concepção de educação é, por natureza, eminentemente crítica, onde sua *práxis* questiona tudo aquilo que envolve relações entre os homens e destes com a natureza, tais princípios se sustentam em uma perspectiva freiriana, que entende a educação como um processo humano e político onde professores e alunos, mediatizados pela realidade apreendem, extrapolam conteúdos, atingindo um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social.

Nesta perspectiva, Freire (1982) propõe que o processo avaliativo deve ser compartilhado considerando o sujeito que aprende e sua compreensão dentro deste processo, tendo como pressuposto o entendimento de que o ato de conhecer nunca é unilateral, mas dialógico, atingindo todos os participantes da ação. Dessa maneira,

> [...] a avaliação é da prática educativa e não um pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática"(FREIRE, 1982, p. 94).

Ainda numa perspectiva dialógica, concordamos com Macedo (2013) quando aponta que a avaliação não é um artefato, e sim um ato formativo constituído de possibilidades que se abrem para quem forma tornando-o,

> [...] um observador clínico que ao mesmo tempo que observa, incessantemente se observa. Neste exercício, considera-se o *avaliar – com*, eminentemente diferente do

> *avaliar- para.* Dessa forma, "o formador clínico não só examina mas acompanha, dialoga sobre o acompanhamento e negocia íntercriticamente suas compreensões com aquele que se forma, sabendo de alguma medida de seu processo de formação (MACEDO, 2013, p. 50-51).

No tocante à "Proposta Tempos de Aprendizagem", a concepção curricular de avaliação enfatiza o papel do professor no processo de acompanhamento dos alunos, destacando que,

> Ao acompanhar esse processo, o educador, também, aprende sobre a sua profissionalidade docente e reconhece as distintas formas que os sujeitos adotam para operar sobre o real. Por isso o entendimento dos educandos precisa ser o meio de observação e de registro docente, das reações/contribuições em **instrumento apropriado.** (SMED, 2014, grifos nosso, p. 12).

Contudo, o que se observa nas falas dos docentes é que os dispositivos avaliativos operacionalizados dão margem às ações avaliativas que corroboram para a interpretação/constatação pura e simples do processo formativo dos alunos.

Dialogaremos, a seguir, com os sentidos elucidados sobre a compreensão de currículo por alguns docentes, por conseguinte, demonstraremos quais contribuições os mesmos apontam para a melhoria da "Proposta Tempos de Aprendizagem".

6.3 VISÃO DO CURRÍCULO

Ao buscarmos a compreensão dos sentidos que os docentes conferem à "Proposta Tempos de Aprendizagem", entendemos que suas falas elucidaram atos de currículo, ou seja, criações experienciais que emergem da relação instituída e instituinte na cena curricular, o que nos possibilitou pensar com e a partir de currículos experienciais que emergem dos atos de currículo dos atores curriculantes docentes por meio de suas políticas de sentido. Ao descrevê-las foi possível evidenciar que o currículo é uma construção sociocultural implicada de características educacionais e formativas configuradas por sujeitos que portam etnométodos, ou seja, jeitos, saberes e valores de possibilidades instituintes (Coulon, 1995).

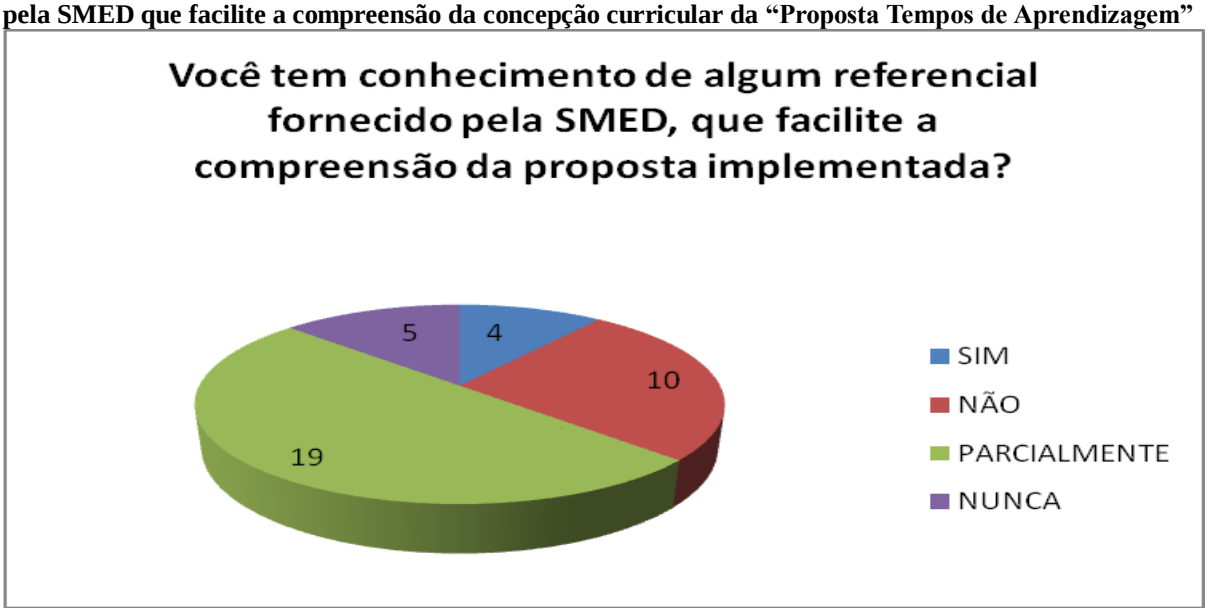
Os atos de currículos exemplificados nas falas e posicionamentos dos atores curriculantes docentes, ora pesquisados, definem pontos de vista e alteram o currículo. Desta maneira, para que as alterações emanadas no contexto das práticas ganhem um significado valorável na pauta curricular da EJA, estas devem partir da ação – reflexão-ação da prática daqueles que vivem a relação com o saber eleito como formativo, pois a reflexibilidade crítica

se constitui uma postura cabível ao educador e educadora críticos que pensam a relação teoria-prática, instituído e instituinte, há que se compreender que sem reflexão crítica, como nos adverte Freire (1997), a teoria pode virar "bláblábla" e a prática ativismo.

Constatamos em algumas falas de docentes um distanciamento de uma reflexibilidade crítica com relação à teoria que fundamenta a "Proposta Tempos de Aprendizagem", devido ao desconhecimento de alguns referenciais que sustentam a Proposta, bem como a falta de discussões contínuas desses referenciais no espaço escolar.

Por meio do questionário perguntamos aos docentes sobre o conhecimento de algum referencial teórico fornecido pela SMED que facilitasse a compreensão da Proposta, as respostas emanadas apontam que a maioria dos docentes afirma ter conhecimento parcial de algum referencial teórico, seguido daqueles que afirmam não conhecer, sendo que um pequeno número afirmou conhecer algum referencial que facilite a compreensão da proposta, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 5- Respostas dos (as) professores (as) sobre o conhecimento de algum referencial teórico fornecido pela SMED que facilite a compreensão da concepção curricular da "Proposta Tempos de Aprendizagem"



Fonte: Levantamento a partir do questionário de pesquisa – 2015.

Os docentes entrevistados afirmaram em unanimidade que não conhecem nenhum referencial, como relata o professor A,

> Não estudei nenhum referencial dessa proposta, até desconheço se tem algum referencial essa proposta, pode até ter, mas não chegou ao meu conhecimento, não foi divulgado, não foi publicado, não houve espaço e discussão desse referencial, e o tempo que se tem pra isso, não tem tempo pra isso especificamente, o tempo é mais para possíveis ocorrências, esses questionamentos e aprofundamentos, nem sempre consegue dar conta (PROFESSOR A).

Além da afirmação do não conhecimento de um referencial teórico sobre a proposta, o professor A aponta a falta de tempo no espaço escolar como um entrave nas possibilidades de discussões ou aprofundamento do currículo, como também sinaliza a professora C,

> [...] porque assim [...] quando você cai na sala de aula, você acaba ficando sem muito tempo para se aprofundar nessas questões e discutir essas coisas né? E é como eu disse a você, por estar em uma turma de alfabetização, né [...] eu acabo não me aprofundando nessas questões mesmo de currículo, me foco mais na base alfabética , né[...] leitura, escrita, mas muito supercialmente , não dou conta de currículo não, esse tempo a gente não tem não (Professora C).

Percebemos ainda na fala da professora C que sua compreensão sobre currículo aponta para o entendimento que este se configura em uma lista de conteúdos ou procedimentos a serem seguidos, pois é explícito em sua fala o não reconhecimento dos conhecimentos alfabetizadores por ela direcionado aos seus alunos, como currículo. Foi possível identificar outra fragilidade no entendimento do que é o currículo, quando buscamos questionar aos docentes sobre quais mudanças sugeririam serem feitas no currículo implementado, sendo dada a seguinte resposta pela professora H: “Precisa melhorar as parceiras de atendimento, a padronização das fardas, a merenda e o material didático específico para as pessoas com necessidades especiais”. Dessa forma é possível afirmar que a noção de currículo ainda não é clara para as docentes C e H, o que implica em entraves nas discussões em torno da política curricular implementada. Torna-se de suma importância o estabelecimento no ambiente escolar do estudo sobre currículo a fim de que os docentes fortaleçam seus discursos pedagógicos frente à política implementada, pois é necessário estarmos atentos às modificações de forma a reconhecer, como bem afirma Silva (2014), que o currículo é um território político contestado, neste sentido, saber definir o currículo de maneira não equivocada, fragmentada ou reduzida, é saber lidar criticamente com os conhecimentos eleitos como formativos, sem perder de vista como e a favor de que e de quem eles se destinam.

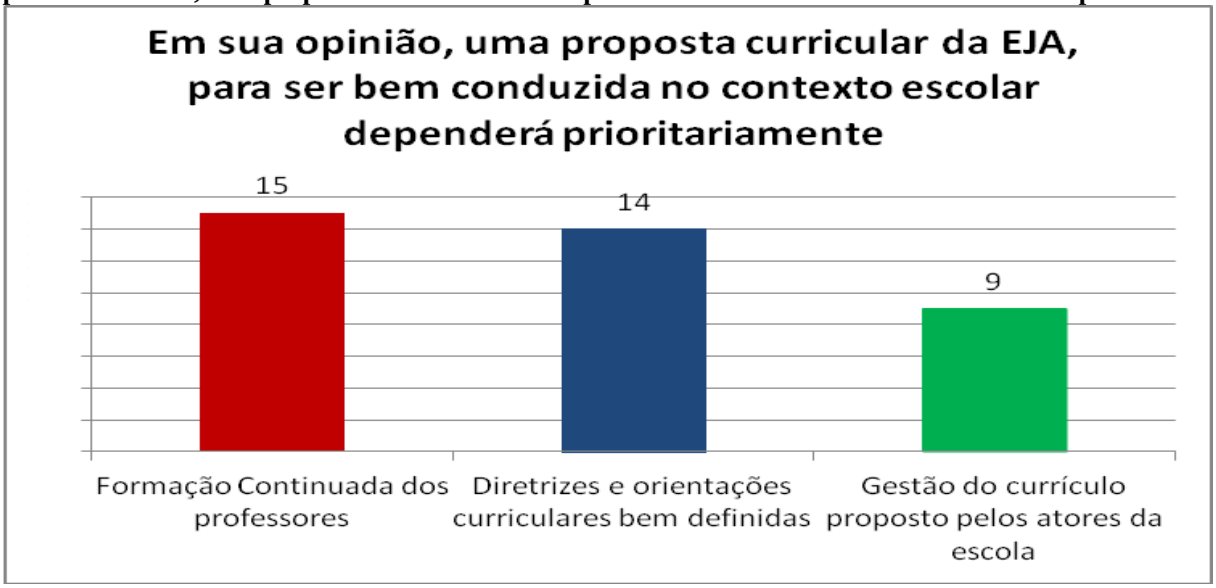
Entendendo a importância da reflexibilidade crítica nas práticas curriculares, sendo a escola o núcleo fundante para a sua efetivação, perguntamos aos docentes se há momentos na escola para estudo ou discussão sobre a Proposta, em unanimidade os professores e professoras entrevistados responderam que não, a professora D enfatiza que: “No principio sim, porém penso que foi mais no momento da implementação da Proposta, pois tínhamos várias dúvidas, depois não se discutiu mais, o tempo não dá”. Novamente é perceptível nas falas dos docentes que a falta de estudo da Proposta no interior da escola é justificada pela

falta de tempo, contudo, faz-se necessário que a escola crie estratégias para a existência de diálogos reflexivos sobre o currículo, corroborando dessa maneira com atos de currículo comprometidos politicamente na formação dos sujeitos da EJA, para isso, como nos aponta Gadotti (2003), as escolas precisam descobrir ou se utilizar de todo o seu potencial mobilizador e sua capacidade criadora, faltando-lhes talvez uma dose de rebeldia, essencial ao ato pedagógico.

Constituir espaços dialógicos no interior das escolas não é tarefa fácil, perpassa por uma ação política consciente e de autorização que os educadores da EJA têm que ter enraizado. Por vezes engolidos por normatizações curriculares instituídas, porém cabíveis de subversões, quando voltadas a desencadear, ao lado das mudanças curriculares postas, grandes reformas e momentos de criticidade no interior da escola, para tanto o diálogo é um potente dispositivo para essa transformação defendido por Freire (1997) não como uma experiência imprevisível, mas sim como uma ação devidamente pensada e planejada. Ao pensarmos ações dialógicas devidamente pensadas e planejadas em torno do currículo, pensamos em escolhas de conhecimento que formam que não se centram nas mãos dos burocratas construtores de currículos assinados. Nestes termos a escola, conforme Macedo (2013), "[...] faz sua política curricular pela sociopoiésis da sua *práxis* cotidiana. Há, portanto, uma cultura curricular intensa instituída por ela ao eleger conhecimentos que formam". Nesta compreensão, reconhecemos as potencialidades dos atos de currículo constituídos na escola quando partem de uma ação reflexiva em ato, neste mover implicamente está a formação.

A maioria dos docentes, por meio do questionário, apontou prioritariamente a formação continuada como a maneira pela qual, de forma mais geral, uma proposta curricular de EJA possa ser melhor conduzida no contexto das práticas, seguido dos que apontaram como prioridade a constituição de diretrizes e orientações curriculares bem definidas e por último a gestão do currículo pelos atores da escola, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 6- Respostas dos (as) professores (as) ao serem questionados sobre de que maneira, prioritariamente, uma proposta curricular de EJA pode ser melhor conduzida no contexto das práticas



Fonte: Levantamento a partir do questionário de pesquisa – 2015.

Fica evidenciado que a compreensão dos docentes sobre uma boa condução de propostas curriculares da EJA, no contexto das práticas, deve priorizar a formação continuada como meio para esse fim, poucos docentes direcionam o papel da gestão do currículo pelos atores da escola como um caminho, podendo isso estar relacionado às estruturas de carga horária que dificultam espaços para uma gestão curricular, fator este mencionado por alguns docentes. A formação continuada para esses atores é a forma legitimada de espaços para pensar o currículo e suas práticas, como apontam os professores abaixo ao demonstrarem a importância e o papel da formação continuada:

> [...] através dessa formação a gente poderia estar discutindo com outros professores, e buscando contribuições de determinado professores da área, e poderíamos compor um currículo melhor desenhado para a EJA, e isso se dá através da formação continuada e através de discussões coisas que infelizmente não foi feito (Professor B).

> [...] minimamente deve-se criar espaços de discussão dessas praticas pedagógicas, para o professor refletir, poder otimizar, trocar experiências, que muitas vezes, uma estratégia que eu utilizo pode dar muito certo, as vezes um colega meu em outra escola, tem dificuldade, e a partir da minha vivencia posso contribuir para ele construir a prática, e vice versa, posso pegar um exemplo de um colega para construir a minha, que talvez não tem esteja dando certo (Professor A).

> [...] muitos professores vivenciam a prática da EJA, sem refleti-la, uma formação é indispensável para unir teoria e prática, o que sinto é que muitas mudanças vem, porém não modificam tanto por conta da falta de formação (Professora D).

O conjunto de falas demonstra que os docentes julgam a formação continuada como algo importante para as suas práticas, contudo, é perceptível que o sentido elucidado sobre o conhecimento, que deve ser constituído nas formações, deverá ser suscitado a partir da troca de experiências, compreendido nas falas do professor A e professor B. É possível afirmar que o desejo desses professores por uma formação continuada perpassa pela necessidade de "[...] compor um currículo melhor desenhado para a EJA", como afirma o professor B, concebendo a formação não como algo exteriodeterminante, mas sim a materialização de espaços onde os atos de currículo possam ser desvelados em uma ação reflexiva, neste sentido a formação é pensada como forma de possibilitar a troca de experiências em um dialogo colaborativo entre os atores a partir da reflexão das práticas na EJA.

Nesta perspectiva, trazemos no Apêndice A um relato de experiência da pesquisadora na participação de um grupo de trabalho constituído por gestão, coordenação e professores de uma escola municipal no ano de 2014, que tinha como objetivo reunir-se mensalmente para dialogar sobre currículo e práticas da escola na EJA, tal experiência foi apresentada no I Encontro Internacional de Alfabetização (ALFAEEJA), promovido pela Universidade do Estado da Bahia através do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, trata-se de um exemplo de possibilidade para constituição de espaços formativos no interior da escola sustentado em uma perspectiva teórica de formação. No anexo I, apresentamos a memória formativa de um professor participante desses encontros.

A partir dessas reflexões é possível constatar que para serem formativos os atos de currículo, como afirma Macedo (2013, p. 45), "[...] devem estar implicados a um ponto de vista, a uma atitude, a uma ação reflexiva, a um processo ineliminável de valoração".

Acreditamos que nossa pesquisa se constituiu em dispositivo reflexivo sobre o currículo implementado, onde os atores curriculantes docentes participantes puderam expressar alguns sentidos conferidos à "Proposta Tempos de Aprendizagem", bem como demarcar proposições e contribuições sobre o currículo e proposta curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador, sendo estas destacadas nas seguintes falas:

> [...] eu acho que esse modelo curricular não atende a EJA, é um pouquinho assim questionável, hoje é mais comum o acesso tecnologia, o acesso a informação é mais rápida e facilitada, e acaba que tudo é feito para facilitar as nossas vidas, não vejo que este modelo facilite a vida do aluno, ou estimule ele sair a sair da sua zona de conforto, ao pensar sobre esse modelo, vejo que para mim ele segue um padrão tradicional de educação que não atende a EJA precisando ser melhor desenhado (Professor A).

> [...] Acho a proposta teria que ser melhor discutida, melhor aprofundada, porque é muito vago, saberes, quais são os saberes, tem os descritores também que se comenta, mas o que eu percebo é que faltou discussão, faltou amadurecimento e faltou sugestões do corpo docente para poder estar influenciando na questão dos saberes e avaliando também a proposta. (Professor B).

> [...] Não vejo grandes mudanças no currículo não... Não... para mim não modificou em nada ,para mim no principio até assustou, com aquelas planilhas que tinham que ser preenchidas ,muita letrinha, muito negocinho, mas acabou que nem vigorou, não sei agora se elas serão cobradas no final do ano, mas eu acho que essa proposta de avaliação precisa ser revista (Professora C).

> [...] a proposta deve ser melhor discutida no contexto da escola para sua melhor compreensão, é necessário também a adequação das cadernetas em uma outra perspectiva que não sejam as planilhas, pois estas planilhas estão em desuso (Professora D).

> [...] é preciso deixar de fazer experimentação na EJA [...] as mudanças feitas muitas vezes parecem que são repaginadas de outros tempos (Professora H).

Em suma, os fragmentos acima carregam subjetividades, experiências que emergem de atos de currículo que suscitam e reforçam a ideia de que o currículo preescrito não determina práticas, mas institui atos que se valorados propõem pedagogicamente contribuir na construção de currículos eticamente e politicamente comprometidos com a EJA, cabe aqui o comprometimento com a inteireza dessas falas, sem interlocuções da Pesquisadora, pois estas propõem, provocam e emergem novos diálogos. Não queremos com isso dizer que serão desprezadas de análise, muito pelo contrário, esta análise propositiva, bem como outras emanadas dos sentidos evidenciados sobre a “Proposta Tempos de Aprendizagem” nesta pesquisa, aparecerão no capítulo seguinte que traçará tecituras conclusivas e recomendações oriundas da pesquisa.

7 TECITURAS CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES

Ao tecer os fios conclusivos desta pesquisa iniciaremos afirmando que a constituição de políticas e práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos não é uma conversa complicada, mas sim um diálogo desafiador e político de busca incessante para que atos de currículo que emergem das políticas e práticas curriculares sejam valorados de tal forma que propulsionem as normatizações curriculares possibilidades de construção dialógica do currículo, envolvendo todos os atores que dele participam. Dessa forma, terminantemente a escolarização de jovens, adultos e idosos, deve garantir o atendimento ao direito educacional para estes sujeitos, de forma a considerar as especificidades que os compõem e perpassa pelos tempos humanos, condição social, de gênero, de etnia, cultura, de trabalho, dentre outras. Nisto o currículo tem seu papel, pois currículos são conhecimentos eleitos que formam, agora estejamos atentos para quem e como formam. Princípio este, básico dos teóricos críticos da epistemologia curricular.

Diante desses tecidos provocativos que se consubstanciaram por meio desta pesquisa, chegamos às considerações provisórias, (in) inconclusas, pois o conhecimento aqui empreendido emergiu com sujeitos inconclusos, inacabados, onde a realidade aqui expressa é provisória, mas se constitui de experiências significativas que nos dizem algo, revelam projeções e promovem rupturas.

Nessa compreensão, nossa pesquisa seguiu norteada pela seguinte questão: Quais sentidos são conferidos à “Proposta Tempos de Aprendizagem” pelos atores curriculantes docentes da rede municipal de educação de Salvador? Sabemos que os sentidos são muitos e singulares, contudo, ao propor aos docentes posicionamentos sobre como pensam, como integram e interagem com essa política curricular em suas práticas, entendemos que estes posicionamentos emergiram de atos, ações por eles realizadas em torno do currículo proposto. Para tentar aproximarmos da resposta à questão, ou melhor, de algumas das tantas que podem respondê-la, traçamos fios condutores que nos auxiliassem a tecer, dentre tantos fios, o conhecimento empreendido.

Na busca de evidenciar a “Proposta Tempos de Aprendizagem” para Educação de Jovens e Adultos da RME, compreendendo de forma propositiva os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem à proposta, tivemos primeiramente, enquanto fio condutor, uma breve contextualização da trajetória histórica da EJA no Brasil e suas implicações políticas no currículo para esta modalidade. Como todo fio que conduz pode entrelaçar-se e formar um ponto, chegamos a alguns pontos.

Neste entrelaçar, o primeiro ponto consistiu na compreensão de que a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por contornos políticos de dominação por ser esta voltada à garantia da formação das camadas populares. Neste contexto histórico, o currículo educacional brasileiro direcionado a EJA é marcado pelo aligeiramento de programas que tinham por finalidade "erradicar" o analfabestimo, pressuposto que originou, veementemente, políticas direcionadas à formação de adultos, tendo o marco Freirano grande contribuição para quebra desse paradigma, onde olhar para os currículos na EJA ganham um direcionamento crítico libertador, ou seja, o papel da educação volta-se à conscientização dos sujeitos plenos em direitos e conscientes do seu papel no mundo. Avançamos contemporaneamente no pensamento curricular para a EJA a partir do marco Freiriano, porém ainda caminhamos para direcionamentos de políticas educacionais efetivas e de qualidade para estes sujeitos. Demarcamos o campo conceitual de currículo em um dialogo propositivo, discutindo a relação entre política e prática curricular apresentando o conceito dispositivo de atos de currículo, para nós fundante na compreensão do instituído e instituinte na cena curricular.

O segundo fio condutor foi pensar o percurso das políticas curriculares para a educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Traçamos esta linha a partir de documentos oficiais da Secretaria de Educação, dentre outros documentos. O ponto que chegamos aqui foi a compreensão de que as políticas curriculares, até então implementadas pela RME, através de seus documentos, acompanham as Diretrizes Nacionais mais atuais da EJA, bem como as discussões dos Fóruns, contudo, ainda sentimos que as propostas implementadas não inovam em novas formas de garantia ao acesso dos sujeitos da EJA à escola.

O terceiro fio condutor foi a descrição da estrutura e demandas pedagógicas emanadas com a Proposta curricular Tempos de Aprendizagem. Aqui buscamos tecer nossas reflexões a partir de documentos orientadores da proposta, foram descritas as principais mudanças em relação à proposta anterior e analisado densamente a concepção de currículo que fundamenta a proposta, bem como esta orienta os processos de avaliação dos alunos. Em domínio público através do *site* da secretaria, só tivemos acesso a portaria que instituiu a proposta, os documentos norteadores da mesma não estavam disponibilizados no *site* no período em que a pesquisa foi realizada que correspondeu ao 2º semestre de 2015, o que para nós, faz-se necessário. Surgem aqui alguns pontos que também foram elucidados pelos participantes da pesquisa: a divergência do que é proposto enquanto concepção de avaliação do que é operacionalizado no instrumento criado para acompanhamento e avaliação dos

alunos; a falta de diretrizes curriculares para EJA I, pautadas na concepção por saberes, pois constatamos na pesquisa, que os professores julgam necessária a constituição de diretrizes orientadoras da proposta para sua melhor compreensão, sendo que essas diretrizes só existem para a EJA II.

Partimos para o quarto fio condutor onde emergiram os resultados da pesquisa que se consistiu na compreensão dos sentidos conferidos à "Proposta Tempos de Aprendizagem" pelos atores curriculantes docentes, a partir de três categorias de análise: Implantação e compreensão da proposta; Integração no planejamento e avaliação; e por último a Visão do Currículo. Diante dessas categorias foi possível evidenciar alguns sentidos dos atores curriculantes docentes com relação à "Proposta Tempos de Aprendizagem", que foram dialogados com alguns teóricos originando alguns outros pontos.

Sobre a implementação e compreensão da proposta, os sentidos conferidos apontam que a mudança curricular poderia ser mais amplamente discutida antes de sua implementação. Constamos que ainda incide dúvidas, inquietações sobre a concepção curricular na perspectiva dos saberes.

Com relação à integração do planejamento e avaliação, os sentidos apontam que alguns professores não utilizam o elenco de saberes em seus planejamentos e avaliação, desta maneira torna-se pertinente um estudo mais aprofundado sobre as formas com que estes docentes preparam seus planejamentos e conduzem a avaliação de seus alunos a fim de perceber quais são pertinentes e podem contribuir no diálogo sobre uma possível reorientação na proposta de avaliação implementada pela SMED, pois esta se apresenta incoerente com a concepção curricular da Proposta Tempos de Aprendizagem.

Por fim, a visão do currículo apresentada como última categoria emergiu a importância da compreensão do conceito de currículo por parte de alguns professores, pois este aparece restrito aos conhecimentos preestabelecidos. Dessa forma, acreditamos que o diálogo conceitual sobre o campo e objeto do currículo é de suma importância para o fortalecimento de atos de currículos reflexivos, sendo o auto-reconhecimento dos docentes como autores e atores das pautas curriculares fundamentais para este fim.

E é a partir da compreensão das potencialidades desses sentidos que emergem de atos de currículos sobre a "Proposta Tempos de Aprendizagem", que recomendamos as seguintes orientações direcionadas à Secretária Municipal de Educação para melhor direcionamento e integração da proposta:

1. Dentro da proposta de avaliação renomear o termo “saberes” para objetos-saberes, pois conforme Charlot (2000) saberes não se restringem aos conteúdos aprendidos na escola. A terminologia “saberes”, usada na proposta de avaliação para identificar o elenco de objetivos de aprendizagem em cada etapa da EJA, reduz o conceito cunhado pelo autor referenciado na “Proposta Tempos de Aprendizagem”, desta forma o termo adequado não são “saberes”, e sim “objetos-saberes”, definido por Charlot (2000, p. 66) como “[...] objetos pelos quais um saber esta incorporado: livros, monumentos, obras de arte, programas de televisão, culturais.” Para o autor existem diversas formas de saber que são constituídos sempre na relação do sujeito com o mundo, uma vez que as relações de saber são relações epistêmicas e sociais. Seus estudos trazem grande contribuição para o pensamento curricular na EJA, pois o autor defende a relação do sujeito com o saber e busca “[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41). Desta forma, é preciso considerar o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza visto que cada aluno pertence a um grupo, uma posição social e interpreta singularmente essa posição, dando sentido ao mundo e a si mesmo;

2. Considerando as singularidades eminentes da relação do sujeito com o saber, na perspectiva de Charlot (2000), não cabe mais aos sistemas de ensino culpabilizar o sujeito com o chamado “fracasso escolar”, pois para ele o “fracasso escolar” não existe, o que existe são situações de “fracasso escolar”. Essa situação exige uma análise da realidade do aluno considerando sua relação com o saber. Cabe à escola valorar o processo de aprendizagem de cada sujeito com relação aos objetos-saberes instituídos na escola, neste entendimento o olhar para avaliação é de caráter processual, qualitativo. Dessa forma, sugerimos um redimensionamento da proposta de avaliação, especificamente sobre as planilhas que se encontram em desuso por uma boa parte dos docentes, a partir do diálogo com os atores curriculantes docentes, nisto a construção de uma nova orientação avaliativa para os alunos deve ocorrer de forma colaborativa, através de ciclos de diálogos com os docentes;

3. Enfatizamos a importância apontada pelos docentes da construção de Diretrizes Curriculares sobre a proposta implementada voltada ao 1º segmento, esta também deve ser construída de forma colaborativa com os coordenadores, docentes e gestores da EJA;

4. Sugerimos o fortalecimento da compreensão curricular na perspectiva dos saberes, através de Ciclos de Diálogos Formativos (Apêndice A), que poderão ser instituídos com os coordenadores das escolas, com vistas na ampliação desse diálogo no interior da escola. Cabe

nessas formações um estudo sobre a concepção teórica curricular por saberes, bem como um estudo conceitual sobre currículo;
5. Garantia do acompanhamento pedagógico nas escolas com a escuta dos alunos, docentes, gestores da EJA, para constituição de novas formas de oferta e atendimento curricular para esta modalidade.

Ainda recomendamos às escolas:

1. Aproveitamento da Atividade Complementar (A.C.) dos professores no interior da escola promovendo mensalmente diálogos formativos sobre o currículo e práticas curriculares constituídos na escola, de forma crítica e reflexiva. No Apêndice B, socializamos uma experiência de ressignificação dos momentos de atividade complementar (A.C.) em uma unidade escolar na rede municipal de Salvador; no Anexo I, trazemos a memória formativa de um docente participante desses diálogos, como possibilidade de pensar estes espaços no interior da escola;
2. Fortalecimento do projeto político pedagógico para a EJA da escola, pois este também se configura como uma política curricular, cabendo aos seus autores e atores curriculantes a construção e a revisão constante desse documento que irá refletir a identidade da escola e seu compromisso com a formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Em linhas gerais, buscamos com esta pesquisa, as vozes dos atores curriculantes docentes com compromisso político e ético, de colaboração em torno da política curricular atual da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Esperamos que essa reorientação curricular implementada no ano de 2014, possa agregar as contribuições oriundas dos atores aqui pesquisados que sentem, pensam e agem sobre este currículo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio**. Escola:** uma organização social complexa e plural**.** São Paulo: Viena, 2007.

APPLE, Micheal. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez,1999.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. 5 .ed. RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, 3. Ed. RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BONDÍA, .J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**.Tradução de João Vanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*,nº 0, 2009,p.21-28.

BRASIL, Ministério da Educação.Conselho nacional de Educação continuada. Câmera de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos.** Parecer CNE/CEB n.11/2000. Brasília. 10 maio 2000. Disponível em:<portal. mec.gov.br/cne/arquivos/ pdf pceb011 00.pdf > Acesso em 02 de Novembro de 2014.

_____. GOVERNO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília Senado federal 1924. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ constituição/constituicao.htm Acesso em 02 de Novembro de 2014.

_____. GOVERNO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília Senado federal 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ constituição/constituicao.htm Acesso em 02 de Novembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmera da Educação Básica nº 6**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Aprovada em 07 de abril de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.mec.gov.br/. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Ministério Da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9394 de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. . Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. GOVERNO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília Senado federal 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ constituição/constituicao.htm Acesso em 02 de Novembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**, aprovado em 10/05/2000. Brasília, DF, 2000. Institui Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução do CNE/CEB n.º 01/2000, de 05/07/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução do CNE/CEB n.º 03/2010, de 15/06/2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf Acesso em: Abril, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular Nacional para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2000.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10. 639. htm. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação e prevê 1/3 da jornada docente a ser destinado às atividades extraclasse. Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 26 mar. 2015.

BOBBITT, John Franklin. *The curriculum*. Houghton Mifflin, 1918.

BONDÍA, .J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**.Tradução de João Vanderley Geraldi.*Revista Brasileira de Educação*,nº 0, 2002.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos, Prática Pedagógica e Fortalecimento da cidadania**. São Paulo:Cortez,2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia**, Petrópolis, Vozes, 1995.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos**: entre o formale o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Política e Educação.** 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: Idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: I Encontro de Reflexão sobre Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos- "Uma nova EJA para São Paulo". São Paulo, 2003.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. MACEDO, RS; GALEFFI, DA; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: Edufba (2009): 13-74.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 .ed., São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **[Dados estatísticos]**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza. php?Id_noticia=1375&id_pagi- na=1. Acesso em: 3 Jan. 2015.

JENIZE, Edineide. **Currículo e Movimentos Sociais**: novas perspectivas à velhos desafios, 2014.Disponível em:http://br.monografias.com/trabalhos912/curriculo-e-ovimentos/curriculo-e-movimentos2.shtm Acesso: jan.2015.

MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Currículo, campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Chrysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. – Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. **Pesquisar a experiência, compreender/mediar saberes experienciais**. –Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. **Um rigor outro sobre a realidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas/ Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. – Salvador, EDUFBA, 2009.

_____. MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: BARBOSA, M. I. (Orga.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo. CORTEZ, 2004

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

RICOEUR, P. Do texto à ação. Trad.: Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: RÉS-Editora 1989. In: Silva, Luzia Batista de Oliveira. **A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação**.Disponivel em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/index/index. Acesso em: Julh.2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.**3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. ***LEI Nº 8.722 /2014***. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/84848685/dom-ssa-edicao-normal-20-12-2014-pg-5. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. . **Diário Oficial do Município nº 6015 de 11 a 13 de janeiro de 2015. Portaria nº 003/2014.** Dispõe da **i**nstrução normativa de implantação da nova proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Disponível em: htpp://www.dom.salvador.ba.gov.br/. Acesso em: jun.2015.

_____. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação**. Resolução nº 11 de 21 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Salvador, 2007. Disponível em: http://smec.salvador.ba .gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/LOCAL/resolucao%20011-2007.pdf Acesso em: Abril, 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação**. Resolução CME nº 41/2013.** Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de

Salvador Disponível em: htpp:< http://educacao.salvador.ba.gov.br/conselhos-municipais/ >. Acesso em: Nov.2014.

_____. Prefeitura Municipal**. Diário Oficial do Município nº 6364 de 20 a 25 de junho de 2015. Decreto nº 26.168/2015.** Regulamenta o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município do Salvador. Disponível em: htpp://www.dom.salvador.ba.gov.br/. Acesso em: jun.2015.

_____. Prefeitura Municipal**. Diário Oficial do Município nº 6373 de 11 a 13 de julho de 2015. Portaria de nº 251/2015.** Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor. Disponível em: htpp://www.dom.salvador.ba.gov.br/. Acesso em: set.2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação**. Matriz Curricular do Segmento de Jovens e Adultos I.** Disponível em: htpp: www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/Matriz%20Curricular%20-%20Seja%20I.pdf. Acesso em: Nov.2014.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação**. Matriz Curricular do Segmento de Jovens e Adultos II.** Disponível em: htpp:< //www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/Matriz%20Curricular%20-%20Seja%20II.pdf >. Acesso em: Nov.2014.

_____. CENAP**, Saberes para os tempos de aprendizagem.** Salvador: 2014.

_____. Conselho Municipal de Educação**. Resolução CME nº 02/98; Resolução CME nº 11/2007; Resolução CME nº 41/2013.** Disponível em: htpp:< http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/escola-conselho-educacao.php>. Acesso em: Nov.2014.

_____. Prefeitura Municipal. **Cidade Educadora**: novas perspectivas para a educação municipal. Salvador, 2007.

_____. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação**. Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 02/98**. Estabelece normas preliminares para adaptação do Sistema Municipal de Ensino as disposições da Lei 9394/96. Disponível em: http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/cme%20salvador(1).pdf. Acesso em 27 de abril. de 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Municipal Educação **Plano Municipal de Educação (2009-218)**. 31 de março. 2009. Disponível em: http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m_05_09.pdf. Acesso em 27 de abril. de 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos: Rede Municipal de Salvador.** Luiz Marine José do Nascimento e Telma Cruz Costa (Orgs,). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

_____. Prefeitura Municipal. Segmento de Educação de Jovens e Adultos- SEJA. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

_____. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Documento de Referência Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos.** Salvador: 2014.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: MENEZES, Maria Paula (Orgs). Epistemologia do Sul. Coimbra: 2009.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência . São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3° Edição. Editora Autêntica: 2014.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História sobre a Educação de jovens e adultos no Brasil.**Disponível em:<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3520. Acesso: jan.2015.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im) possibilidades de uma base comum nacional.** In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512-1529 out./dez. 2014.

TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino, Porto Alegre: Globo, 1974.

APÊNDICES

APÊNDICE A– APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE CICLOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS SOBRE A PERSPECTIVA CURRICULAR POR SABERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-MPEJA

CICLOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS SOBRE A PERSPECTIVA CURRICULAR POR SABERES

PROPOSTA: Ciclos de Diálogos Formativos Sobre a Perspectiva Curricular por Saberes
REALIZAÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA
1 DESCRIÇÃO
Os Ciclos de diálogos formativos sobre a perspectiva curricular por saberes é uma iniciativa proposta com fins à formação continuada para educadores e educadoras da EJA do município de Salvador-BA, fruto da pesquisa intitulada: **A POLÍTICA CURRICULAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR:** UM ESTUDO COMPREENSIVO E PROPOSITIVO DA "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" NA PERSPECTIVA DOS ATORES CURRICULANTES DOCENTES, que teve por objetivo geral evidenciar e compreender de forma propositiva, os sentidos que os atores curriculantes docentes atribuem à Proposta curricular Tempos de Aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, implementada no ano de 2014. Os resultados que emergiram das interpretações das informações oriundas dos dispositivos utilizados na pesquisa, apontam para a necessidade de constituição de diálogos sobre a perspectiva curricular por saberes presentes na "Proposta Tempos de Aprendizagem", pois alguns docentes apresentam dificuldade na compreensão teórica da

Proposta, bem como na compreensão conceitual de currículo. Dessa forma, os ciclos de diálogos propõem a viabilização de estudos teóricos basilares à "Proposta Tempos de Aprendizagem" e o estudo conceitual de currículo, oportunizando discussões centradas na teoria e também na prática, o que poderá implicar em mudanças na atuação dos educadores e educadoras da EJA e, consequentemente, na melhoria dos processos educativos da educação de jovens e adultos da rede municipal de Salvador.

2 JUSTIFICATIVA

A presente proposta de ciclos formativos justifica-se, e torna-se de grande relevância, pois suscitará o diálogo sobre o currículo na EJA, especificamente oportunizará o fortalecimento da Proposta curricular Tempos de Aprendizagem, implementada no ano de 2014, na rede municipal de ensino de Salvador. Segundo Gadotti (2003, p. 5), para uma reorientação curricular na EJA ser bem sucedida necessita "de referenciais, uma teoria; propostas concretas, práticas e estratégias, além de entender que referenciais e propostas não possuem qualquer significado se não forem assumidos, coletivamente, como um todo pelas escolas". Para tanto, faz-se necessário o diálogo constante sobre diretrizes e propostas implementadas com os atores que as dinamizam. Dessa forma, as modificações curriculares devem estar atreladas a participação, formação continuada e acompanhamento dos processos educativos.

Propor diálogos acerca da concepção teórica do currículo proposto favorecerá aos participantes desvelar suas compreensões, como estão integrando este currículo nas suas práticas, além de possibilitar, em regime de colaboração, modificações possíveis na estrutura e organização proposta, pois se compreende que o currículo é dinâmico, cabendo reorientações com vistas à melhoria dos processos educativos na EJA.

Dentro de uma perspectiva de formação continuada, os ciclos de diálogos formativos atenderão ao que é estabelecido na LDBEN 9394/96, em seu artigo 67,

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Contudo, sabemos que as políticas de formação tanto inicial como continuada voltadas à educação de jovens e adultos, ainda são quase inexistentes, quanto a isso Piconez (1995, p. 37) nos adverte:

> A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com freqüência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania.

Dessa maneira, tornam-se emergentes ações voltadas à formação dos profissionais que atendem a EJA, mais especificamente dos docentes, pois lidam diretamente com o processo formativo dos alunos. Neste sentido, a compreensão do currículo e a reflexão sobre as ações em torno deste é de fundamental importância, pois conforme Zabala (1998, p. 29):

> É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Sobre esta compreensão, é importante destacar a importância do papel que exercem os educadores e educadoras da EJA, pois lidam, em seus cotidianos, com a formação de sujeitos com especificidades próprias, na maioria das vezes atrelada a exclusão e negação de direitos. De acordo Santos (2003, p. 74):

> Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não - aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Nisso a EJA encontra seu desafio que se diferencia das outras modalidades de ensino por possuir características próprias e singulares de se pensar a educação. Diante disso, os ciclos de diálogos formativos sobre a perspectiva curricular por saberes, é uma estratégia que contribuirá significativamente no fortalecimento da EJA em nosso município.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Instituir, no município de Salvador-BA, Ciclos de Diálogos sobre a perspectiva curricular por saberes, visando aprofundamento teórico da Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem, no intuito de contribuir com a formação continuada dos educadores e educadoras da EJA e enriquecimento da Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem, com vistas à melhoria da prática educativa.

3.2 ESPECÍFICOS

1. Desenvolver estudo conceitual sobre currículo;
2. Aprofundar a compreensão da Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem, especificamente o entendimento da concepção teórica por Saberes;
3. Compartilhar experiências fomentadas no contexto das práticas.

4 PÚBLICO ALVO

Coordenadores pedagógicos, educadores e educadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos, com extensão a gestores escolares.

5 METODOLOGIA

Conhecendo a dinâmica funcional da rede municipal de ensino de Salvador, visando a efetivação dos Ciclos de Diálogos Formativos sobre a perspectiva curricular por saberes, propomos uma metodologia possível de ser aplicada à realidade da rede, visto que hoje o professor tem garantido uma carga horária de reserva técnica destinada a planejamento e estudo, contudo, sabemos que esta garantia é recente e encontra-se em processo de implementação. Trabalhamos com a ideia de ciclo que consistirá primeiramente na formação dos coordenadores pedagógicos pertencentes às gerencias regionais, que em seguida trabalharão com os coordenadores das escolas, que estenderão a formação aos professores no contexto de suas escolas.

A ideia é que a formação atenda ao objetivo de aprofundar a compreensão da concepção teórica por saberes, ampliando assim o entendimento da "Proposta Tempos de Aprendizagem", agregando também um estudo conceitual sobre currículo. Desta forma, os ciclos de diálogos se constituirão em quatro encontros mensais com carga horária total de 12 horas, correspondendo 3 horas de formação a cada encontro, iniciados a partir do mês de agosto/2016 e previsão de término em novembro/2016. Sugerimos que a equipe técnica da EJA da secretaria de educação tenha como papel a construção do material da formação, que terá como suporte os documentos basilares da "Proposta Tempos de Aprendizagem".

Apontamos duas bibliografias a serem acrescentadas na construção da formação que seria o livro da relação com o saber: elementos para uma teoria (Charlot, 2000), que auxiliará no fortalecimento da compreensão conceitual sobre saberes e o livro: Currículo, campo, conceito e pesquisa (Macedo, 2007), nos estudos sobre o currículo. Após construção do formato da formação, o primeiro ciclo de diálogo ocorrerá com os coordenadores pertencentes às gerencias regionais, estes em outro momento, estenderão o diálogo com os coordenadores das escolas que fomentarão a formação para os docentes.

Consideramos os saberes experienciais de todos os profissionais que atuam EJA na rede municipal de ensino de Salvador, por isso não sugerimos um modelo de formação a ser executado. A intenção é propor uma metodologia de formação que se adequasse a realidade onde estão inseridos estes atores, respeitando suas singularidades. Nisto, contamos com o apoio do (a) atual Gestor (a) da Educação Municipal para a efetivação desses ciclos de diálogo. Ressaltamos que tal metodologia, bem como as datas previstas para a execução, estão abertas à adequação e alteração.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Os Ciclos de Diálogos formativos sobre a perspectiva curricular por saberes se fundamentam em dois conceitos básicos a serem dialogados: Saberes e Currículo. O Documento de Referência Curricular para o segundo segmento da EJA (SALVADOR, SMED, 2014) aponta um modelo de currículo organizado por saberes, definidos como "[...] um dispositivo de interpretação, ressignificação de experiências e ampliação de capacidades, considerando as especificidades evidenciadas pela grande maioria dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos" (SALVADOR, SMED, 2014a, p. 10).

Tal perspectiva inclui a indagação como postura e o ensino como *práxis*, pois se pretende valorizar e ampliar a experiência trazida pelos sujeitos da EJA, através de problematizações, buscando a superação dos conteúdos como saberes únicos. Neste contexto, o currículo é assim perspectivado:

> O currículo concebido nesta proposta se evidencia através de uma rede de saberes e fazeres que constitui tanto o ensino quanto a aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e, principalmente, o contexto de realidade em que estão imersos os educadores, os educandos, a sala de aula, o conteúdo, a escola, o mundo do trabalho e a comunidade (SALVADOR, SMED, 2014b, p. 15).

O que se propõe são situações de ensino implicadas em aprendizagens socialmente referenciadas, que consideram o conhecimento vivido tão importante quanto o

conhecimento sistematizado. Propõe-se a articulação das áreas do conhecimento em uma abordagem integrada do currículo, eleita como estratégia sintonizada com a concepção de "aprendizagem ao longo da vida", defendida pelos fóruns contemporâneos de discussão sobre a EJA, como afirma o documento.

O referencial explicita que a perspectiva curricular voltada aos saberes poderá viabilizar, na prática, a superação dos conteúdos como únicos referencias do conhecimento, como assim é descrito no documento:

> Ao pensar as ações pedagógicas, considerando os saberes, superam-se as relações com os conteúdos, pois, acredita-se que o processo de aprendizagem é multilateral, sujeito-mundo/mundo sujeito, rompendo com os pressupostos unilaterais e bancários, nos quais a escola deposita conteúdos em sujeitos passivos e desprovidos de repertórios e de outras formas de conhecer e explicar a realidade (SALVADOR, SMED, 2014c, p. 13).

A proposta trata que esta é alicerçada em saberes que elevam a condição do professor/pesquisador e educando/pesquisador, onde o conhecimento é construído, considerando o saber da experiência dialogado com os temas em estudo.

Observa-se que a perspectiva curricular proposta volta-se para a compreensão de currículos que atendam e respeitem as especificidades dos alunos de forma dialogal, onde a aprendizagem é construída, sem conhecimentos superiores a outros. É destacado no documento que aprender consiste em processos mediados de construção de práticas sociais que concorram com a humanização e construção de identidade cidadã dos sujeitos, em uma concepção de aprendizagem que valide a diversidade de modos e tempos de aprender. É importante ressaltar que no referencial se destaca que a abordagem curricular proposta aponta um olhar ao ensino, que difere do conceito de ensino/desenvolvimento de/por competências, por assim considerar a historicidade, a memória social e as dinâmicas do mundo do trabalho no diálogo com as vivências escolares.

O conceito de saberes dialogados no documento de referência curricular tem como aporte teórico os estudos de Charlot (2000), que carregam inúmeras reflexões que podem contribuir para o pensamento curricular na EJA. Para Charlot (2000), todo o saber se inscreve a partir de uma relação, o autor fundamenta-se em uma sociologia do sujeito que considera a interação, a dinâmica do desejo e a relação com a linguagem, interligadas. Nesta compreensão, o saber passa pela relação do ser humano com o mundo, não havendo saber que não esteja inscrito em relações com o saber.

Segundo Charlot (2000), o saber pode ser: prático, teórico, processual, científico,

profissional operatório, mas sempre em relação com o mundo, uma vez que as relações com o saber são relações epistêmicas e sociais. Para ele, existem diferentes figuras de saber e de aprender: objetos cujo uso deve ser aprendido; as atividades a serem dominadas e os dispositivos relacionais.

Charlot (2000) afirma ainda que, na relação social com o saber, há uma construção de natureza coletiva que é apropriada pelo sujeito, tal apropriação do saber traz conseqüências metodológicas, teóricas e pedagógicas. Esta última implica numa questão identitária e na busca do entendimento sobre qual é o tipo de relação com o mundo e como o saber deve ser construído com a ajuda da instituição escolar, tendo em vista o acesso ao pleno uso das potencialidades ocultas na mente do ser humano. Tais formas dependem de uma dimensão cognitiva, didática e epistêmica, consolidadas no fato de que o aprender fundamenta-se numa atividade em situação, em relação com o mundo e mundos particulares.

Conforme Charlot (2000), os saberes não se restringem aos conteúdos aprendidos na escola, mas estes se caracterizam como uma figura do saber ou "objetos-saberes", definido por Charlot (2000, p. 66) como "objetos pelos quais um saber esta incorporado: livros, monumentos, obras de arte, programas de televisão, culturais." Para ele, o aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, que envolve tornar-se um membro da espécie humana (hominizar-se), um ser humano único (singularizar-se) e um membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando consigo próprio, com os outros a sua volta e com o mundo em que está inserido. Dessa forma,

> Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nessa perspectiva, direciona a teoria da relação com o saber como uma superação à análise educacional reprodutivista, pois esta não é suficiente para compreender a experiência escolar do aluno, levando em conta as diferenças. Charlot (2000) nos adverte que a condição de dominação não pode eliminar a de sujeito – alguém que interpreta o mundo e age no mundo. Seus estudos trazem grande contribuição para o pensamento

curricular na EJA, pois o autor defende a relação do sujeito com o saber na busca de compreender como o sujeito categoriza e organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar.

As discussões a serem empreendidas nos ciclos de diálogos formativos sobre a perspectiva curricular por saberes, além de fundamentar o conceito de saberes, deverá inserir um estudo conceitual sobre currículo, pois ainda é presente na maior parte dos docentes uma compreensão unilateral que se inscreve no entendimento do currículo como os conteúdos disciplinares estudados ou tudo que acontece na escola, sobre isso Macedo (2007, p. 18) comenta:

> Dizer que "currículo é a vida da escola", "tudo que acontece no convívio escolar", "currículo é também o grau de limpeza dos corredores da escola", ou mesmo reduzi-lo ao argumento da mercadorização, como num escrito de uma prova de seleção de mestrado onde dizia: "currículo é o segredo e a alma do negócio promissor da educação", é aceitar perspectivas equivocadas, niilistas ou mercantilizadas. Neste cenário de equívocos, vieses não elucidativos e reduções, em muitos momentos, currículo é mercado ou é tudo e nada. O prejuízo ético, político e formativo desses equívocos é fácil de ser enuncidado.

Para Macedo (2007) é notória a grande necessidade dos educadores saberem distinguir o campo e objeto de estudo do currículo, e demarca o conceito de currículo como organização, seleção, implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos, considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais.

Nesta compreensão, currículos são conhecimentos eleitos como formativos que, segundo Apple (1999), nunca são neutros, pois parte de uma tradição seletiva, fruto da seleção de alguém, do olhar de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Dessa forma, todos estão implicados com o currículo, dos elaboradores aos que se integram no contexto de suas práticas; o currículo vai além das organizações formais que dizem respeito ao que deve ser ensinado na escola, tais como leis, diretrizes e propostas, este também se constitui na prática, no universo escolar que se instala nos processos informais e interacionais pelos os quais aquilo que é legislado, é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.

A prática curricular, neste sentido, ganha um denso significado se compreendida como atos de currículo, ou seja, "criações experienciais que definem situações educacionais, estruturam realidades curriculares, e com isso, propõem pedagogicamente" (MACEDO, 2013, p. 116). Dessa forma, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, tornam-se essencialmente atores curriculantes porque agem sobre o

currículo de maneira singular e própria.

Sobre estas concepções teóricas, os ciclos de diálogos formativos se sustentam atendendo a uma demanda emergente que se situa no fortalecimento da política curricular da EJA, no município de Salvador.

7 RECURSOS

A implementação do trabalho será viabilizada com o apoio de alguns recursos, dentre eles:

Recursos humanos:

Apoio da equipe de coordenadores da EJA da Secretária de Educação;

Apoio da Coordenação Regional e coordenadores lotados nas Gerências Regionais;

Apoio da Gestão escolar das escolas;

Coordenadores pedagógicos das escolas;

Educadores e educadoras da EJA.

Recursos Tecnológicos:

Computador, internet, data show, aparelho de som;

Recursos literários: livros, textos teóricos, artigos, documentos produzidos pela SMED referentes à Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem.

Recursos e ambientes pedagógicos:

Sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação; sala de reunião das Gerencias Regionais; espaço das escolas.

8 AVALIAÇÃO

O processo avaliativo considerará o envolvimento e colaboração dos participantes nas discussões dos textos teóricos estudados, de modo a possibilitar um espaço de diálogo e troca de saberes.

9 REFERÊNCIAS

APPLE, Micheal. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez,1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: Idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: I Encontro de Reflexão sobre Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos- "Uma nova EJA para São Paulo". São Paulo, 2003.

MACEDO, R..S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de adultos**: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.

SALVADOR, Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Documento de Referência Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos.** Salvador: 2014.

SANTOS, M. L. L. (2003). **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE B- RELATO DE EXPERIÊNCIA G.T. EJA ABRIGO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS ATRAVÉS DO DIÁLOGO

Andréia de Santana Santos
UNEB-andreiadesantana21@gmail.com

RESUMO

O presente relato visa socializar a experiência do G.T. EJA ABRIGO, a fim de suscitar o diálogo sobre a importância da promoção de espaços de formação para professores da EJA, no interior da escola. Historicamente, a educação de Jovens e Adultos é marcada por práticas escolares compensatórias que atualmente são refletidas em processos de ensino aprendizagem que não dão conta do caráter específico da formação escolar de jovens, adultos e idosos presentes na EJA, muitas vezes as práticas apresentam resquícios de uma "educação bancária" (Freire, 1970) que visava meramente a transmissão passiva e mecânica de conteúdos pelo professor, assumindo este o suposto papel de que tudo sabe e o aluno nada sabe. Transformar essa realidade requer, além do domínio metodológico, um educador crítico-reflexivo que compreenda o seu lugar na EJA tornando sua prática cotidianamente um instrumento de reflexão, entendendo que o aluno é protagonista do seu aprendizado e que seus saberes e fazeres não podem ser desconsiderados. Neste sentido, a escola tem o papel de promover espaços não só para planejamento, mas para um (re) pensar diante do percurso de ação-reflexão-ação. O G.T. EJA ABRIGO é um grupo de trabalho composto por gestão, coordenação e professores da EJA I (que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental) e EJA II (que corresponde aos anos finais do ensino fundamental) da Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo que tem por finalidade discutir práticas, socializar projetos desenvolvidos, refletir e encaminhar ações com foco na alfabetização. O grupo possui características de uma comunidade de prática (Wenger, 1991), pois reúne sujeitos com interesses comuns no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido. Os encontros ocorreram mensalmente na própria unidade escolar. O objetivo desse relato é compartilhar essa experiência que modificou o fazer pedagógico da nossa escola, no ano de 2014, através da participação, diálogo e troca, onde os planejamentos das ações curriculares, bem como os entraves existentes no processo ensino aprendizagem, ganhavam um redimensionamento crítico-reflexivo. Nesta perspectiva, apontamos um olhar outro para formação, não como algo exteriodeterminante, mas como algo vivido-refletido.

Palavras-chave: EJA, Comunidade de prática, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A formação continuada para educadores da EJA é uma temática bastante debatida que perpassa pela carência de ações ou políticas educacionais para este fim. Na maioria das vezes o educador da EJA encontra na prática de ensino seus principais saberes profissionais, por ser uma modalidade ainda pouco assistida pelos poderes públicos, o educador da EJA ainda vivencia estigmas e preconceito com o seu campo de trabalho. Haddad aponta para o fato de que:

> [...] as pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência de ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como um campo de segunda linha. Este estigma estaria presente entre os professores, corpo técnico das escolas, secretária de educação, e até mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem. Onde isto tem ocorrido, as experiências são exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que pouco a pouco vai se distanciando do modelo padrão da escola diurna, ao mesmo tempo em que aponta para as referencias próprias: em relação ao horário de funcionamento das aulas; aos programas desenvolvidos nos diferentes níveis; ás metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores, etc. (HADDAD, 2000a, p. 15).

Ainda pautado nesses estudos, Haddad (2000) demarca que a necessidade de formação continuada dos professores da EJA está articulada na relação da sua prática cotidiana, dessa forma,

> [...] os "treinamentos" esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida, são avaliados nas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores, reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino. (HADDAD, 2000b, p. 15).

Nesta compreensão, os saberes e fazeres da prática docente são caminhos propulsores de formação, sendo a escola um lócus fecundo para abertura de espaços reflexivos destes saberes.

1 G.T. EJA ABRIGO: GRUPO DE TRABALHO OU UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA?

A formação continuada para docentes da EJA é um desejo latente para esses profissionais, sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade cujas políticas nacionais, estaduais ou municipais para este fim, são pontuais ou em grande parte do país, inexistentes. Para os professores da EJA, na rede municipal de ensino de Salvador, é reservado um tempo para planejamento no interior da escola, porém muitas vezes esse tempo é sucumbido por informes relativos à escola, conversas informais, cumprimento tarefeiro de preenchimento de cadernetas, sendo pouco o tempo destinado ao estudo de temas focados com as questões curriculares, caracterizando-se uma problemática vivida em muitas escolas da rede.

A Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo é uma escola que atende aos dois segmentos da EJA. Os professores sentiram a necessidade de modificar o momento que lhes é dado para atividade complementar na escola, para discussões mais focadas no currículo e práticas alfabetizadoras. A não alfabetização ou a não alfabetização plena de uma grande parte dos alunos da escola tornou-se um problema didático, pois os professores não sabiam lidar com o grande número de alunos que precisavam se alfabetizar em turmas que não tinham esse fim, daí surgiu a ideia de se constituir um grupo de trabalho para estudos direcionados à temática da alfabetização, troca de experiências, discussões sobre alguns alunos especificamente, bem como para o planejamento de projetos que envolvessem toda a escola. Nestes encontros era destinado uma atividade extra-classe para os alunos e alunas e normalmente acontecia em dia de sexta-feira. Os encontros eram registrados em ata e em todos eles eram feitos encaminhamentos de um algum problema detectado que deveria ser encaminhado por todo o grupo para possível solução.

Denominado de G.T. EJA ABRIGO, este grupo tinha característica de uma comunidade de práticas. O conceito de comunidade de práticas (CoP) foi cunhado por Etienne Wenger, definido como um grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente, por possuírem interesses em comum no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido. As pessoas dentro das comunidades possuem objetivos comuns, compartilham conhecimento, trocam experiências, levam seus problemas e encontram coletivamente soluções.

As comunidades de práticas são formadas por indivíduos que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo e colaborativo, podendo estar presente em diferentes espaços, sejam eles administrativos, educacionais, dentre outros. A concepção de

aprendizagens de forma colaborativa e a possibilidade de trocas, decisões coletivas, fazem das comunidades de práticas um potencial instrumento de produção de conhecimentos tanto no mundo acadêmico quanto no mundo organizacional. Aprender de forma coletiva e praticar o que aprendeu são os princípios básicos pertinentes à formação de educadores da EJA, sendo grupo de trabalho ou comunidades de práticas instituídos no contexto das escolas, uma grande possibilidade para este fim.

1.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO: INSPIRAÇÕES DOMINICINIANAS

Buscamos inspiração na concepção e discussões sobre formação nos estudos do francês Pierre Dominicé, especificamente em seu artigo intitulado: A epistemologia da formação ou como pensar a formação; nesse ensaio o autor apresenta pertinentes reflexões sobre formação, o que nos ajuda a fortalecer o pensamento em que se deve basilar as formações continuadas de educadores e educadoras da EJA nos espaços escolares.

O autor apresenta o conceito de formação a partir da epistemologia da formação numa perspectiva de pensar a seguinte questão: quem pensa qual formação para quem? A partir dessa questão tenta demonstrar a complexidade desse conceito que se inscreve em variados conceitos linguísticos culturais e intelectuais. Afirma que para pensar a formação é importante saber reconfigurar-se e inscrever nossa reflexão nas questões em que vivemos. Entendida enquanto processo, o autor afirma que todo o conhecimento da formação é compreendido na dinâmica dos processos em curso que requer elaboração do possível à construção de histórias. O vivido é refletido sobre o que acontece de formativo em suas vidas e constitui uma via de acesso do conhecimento de formação.

É pertinente destacar que a definição de formação decorre da maneira como é abordada e abrange uma grande variedade de significados. O autor aponta como equívocos no conceito de formação:

- Redução do conceito de formação aos espaços onde se forma;
- A associação das etapas formativas realizadas a componentes presentes no currículo;
- Associação à formação da trajetória acadêmica.

Enquanto crítica, Dominicé (2012) demarca que nos fins da formação se inscrevem vários sentidos: para dirigentes ou responsáveis políticos deve atingir resultados esperados a orçamentos concedidos, assim, a formação como investimento, tem sentido de qualificação, aprimoramento profissional. Essas visões para o autor traz consequências ao pensamento da

noção de formação atribuída às mudanças individuais, tornando estas difíceis de serem ouvidas, o que fortalece, progressivamente, abordagens educativas cada vez mais codificadas. Pois como o autor aponta, "[...] as leis tais como são formuladas, fornecem o quadro institucional da formação que irá delimitar suas funções e influenciar suas significações". (DOMINICÉ, 2012, p. 22).

Dominicé (2012) nos fala sobre as contribuições do método biográfico no processo de formação de sujeitos. Ele interpreta-o como um instrumento que nos possibilita conhecer e compreender as trajetórias individuais e coletivas experienciadas por determinado sujeito, criando condições para que possamos refletir a nossa condição, nossos valores e práticas, (re) configurando, assim, nossas heranças intelectuais, históricas e culturais. Dentro de uma epistemologia da formação, centrada nas histórias de vida, o autor afirma que quando a atenção deste conceito é elevada ao encaminhamento biográfico, constata-se que "[...] a formação resulta de escolhas operadas por aqueles que se formam" (DOMINICÉ, 2012, p. 37).

Para ele, as táticas individuais dos sujeitos de formação permanecem centrais quando a questão é o sujeito. A singularidade da formação é o ponto decisivo a ser lembrado para não confundir os benefícios organizacionais, tirar da formação, com os aportes que dinamizam as fendas de cada percurso, que são as experiências individuais de cada sujeito. Com isso, a relação da existência, experiência e formação estão interligadas, a compreensão da formação foca-se nos sentidos dos sujeitos e suas relações com o mundo, a história de cada um, sua existência e experiência é o que irá desvelar sua formação, constituindo-se também em um enriquecimento da maneira de pensar a formação. Tais inspirações é o que fomenta a concepção de formação do G.T. EJA ABRIGO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Freire (1996) "[...] não basta saber ler que 'Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho", a partir dessa compreensão, entendemos que para uma metodologia "bancária" tornar-se "libertadora", no contexto escolar da EJA, requer além do domínio metodológico, um alfabetizador crítico-reflexivo que compreenda o seu lugar na EJA tornando sua prática cotidianamente um instrumento de reflexão, entendendo que o aluno é protagonista do seu aprendizado e que seus saberes e fazeres não podem ser desconsiderados. Neste sentido, a escola tem o papel de promover espaços não só para

planejamento, mas para um repensar diante do percurso de ação-reflexão-ação, sendo isto basilar na formação continuada para professores da EJA. Os estudos de Antonio Nóvoa (1991) apontam a escola como o lugar onde se evidencia os saberes e a experiência dos professores. E é nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua *práxis*. Eis uma relação dialética entre o desempenho profissional e aprimoramento da sua formação. Dessa forma, o G.T. EJA ABRIGO é uma experiência significativa, que modificou o fazer pedagógico da nossa escola, através da participação, diálogo e troca, onde os planejamentos das ações, bem como os entraves existentes no processo ensino aprendizagem, ganharam um redimensionamento crítico-reflexivo. Esperamos que através deste relato outras escolas que não promovem esses momentos possam se inspirar e aquelas que já o fazem, tais reflexões contribuam no fortalecimento da importância de espaços reflexivos do currículo e prática curricular no interior da escola.

REFERÊNCIAS

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. EDUFBA: Salvador, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.Cap.II,p.65-87.

_____. *In*: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire**: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

HADDAD, Sérgio et al. O estado da arte das pesquisas em Educação de jovens e adultos no Brasil. **Ação Educativa**: São Paulo, 2000.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: /_____/_____

Endereço: _____Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II-EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: A POLÍTICA CURRICULAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: um estudo compreensivo e propositivo da "Proposta Tempos de aprendizagem" na perspectiva dos atores curriculantes docentes, de responsabilidade da Pesquisadora **Andréia de Santana Santos**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo evidenciar e compreender os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem a Proposta Curricular "Tempos de Aprendizagem", de forma a propor recomendações que venham a contribuir no processo de aperfeiçoamento e integração da proposta. Espera-se como resultado do estudo pretendido, contribuir no aperfeiçoamento da nova proposta curricular para EJA do município de Salvador, a partir da visão dos atores que a dinamizam.

Caso o (a) Senhor (a) ACEITE será realizado procedimentos de coletas de informações a partir da sua participação em uma entrevista que será gravada em áudio pela aluna Andréia de Santana Santos, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Sr (a) não será identificado. Caso queira, poderá a qualquer momento desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e se por acaso queira, poderá entrar em contato também com o comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profº Antônio Amorim

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** antonioamorim52@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN-Unidade II-Ministério da Saúde CEP: 70750-521-Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo (a) Pesquisador (a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada: A POLÍTICA CURRICULAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: um estudo compreensivo e propositivo da "Proposta Tempos de aprendizagem" na perspectiva dos atores curriculantes docentes, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, outubro de 2015.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do Pesquisador discente (Orientando)

Assinatura do Professor responsável (Orientador)

APÊNDICE D– ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O (A) PROFESSOR (A)

Esta entrevista tem por finalidade compor a pesquisa intitulada: **A POLÍTICA CURRICULAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: UM ESTUDO COMPREENSIVO E PROPOSITIVO DA "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" NA PERSPECTIVA DOS ATORES CURRICULANTES.**

1. Fale sobre como os professores ficaram sabendo da mudança curricular da EJA, implementada em 2014.
2. Como foi a receptividade dos professores com relação às mudanças, houve alguma resistência? Havia algum tipo de insatisfação da proposta curricular anterior? Se sim, quais?
3. Qual a sua compreensão sobre o currículo implementado?
4. Quais modificações a mudança curricular trouxe, na prática?
5. Como professor (a), você acha importante uma formação específica sobre o currículo na EJA? Por quê?
6. Você conhece algum referencial teórico fornecido pela SMED sobre a proposta? Se sim, qual ou quais?
3. Quais mudanças e contribuições à concepção curricular, na perspectiva dos saberes, trouxeram a sua prática?
4. Há momentos na escola de estudo da proposta?
5. A escola recebeu algum material de orientação didática pela SMED para trabalhar a nova proposta? Quando? Esse material foi utilizado por você?
6. Em sua opinião, qual o papel do professor na condução do currículo para EJA?
7. Como o currículo da EJA pode ser melhor conduzido na unidade escolar?
8. Que avaliação você faz da nova proposta? O que você melhoraria?

APÊNDICE E- MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA

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

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

ATENÇÃO: Este questionário deve ser respondido por no mínimo três professores que atuam na EJA, em sua escola, e deverá ser encaminhado a GRE. Ele faz parte de uma pesquisa que visa evidenciar e compreender os sentidos que os atores curriculantes docentes conferem a Proposta Curricular "Tempos de Aprendizagem", de forma a propor recomendações que venham a contribuir no processo de aperfeiçoamento e integração da proposta. Desde já, agradecemos a sua contribuição.

PARTE 1: SOBRE O (A) ENTREVISTADO (A) E A ESCOLA:

1. IDADE:

() de 20 a 30 anos ( ) de 31 a 40 anos ( ) de 41 a 50 anos ( ) de 51 a 60 anos ( ) acima de 60 anos

2. SEXO:

( ) Feminino ( ) Masculino

3. NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

( ) Ensino Médio Completo

( ) Superior Incompleto

( ) Superior Completo

( ) Pós-Graduação Lato Sensu

( ) Pós-Graduação Stricto Sensu

4. TEMPO EM QUE ATUA NA EJA NO MUNICÍPIO:

( ) menos de 1 ano

( ) entre 1 e 2 anos

( ) entre 2 e 3 anos

() mais de 3 anos

5. VOCÊ ATUA NA:

( ) EJA I ( ) EJA II

6. NÚMERO DE TURMAS DA EJA NA UNIDADE ESCOLAR:

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) mais de 5

7. A ESCOLA ATENDE A EJA II:

( ) Sim ( ) Não

8. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA POR GERÊNCIA REGIONAL- GR:

( ) Centro ( ) Liberdade ( ) Subúrbio I ( ) Subúrbio II ( ) Orla ( ) Itapuã

() Pirajá ( ) Cajazeiras ( ) São Caetano ( ) Cabula

PARTE 2: SOBRE A IMPLANTAÇÃO, INTEGRAÇÃO E COMPREENSÃO DA "PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM" NA UNIDADE ESCOLAR:

ATENÇÃO: Para esse tipo de questão MARQUE um X somente na alternativa em que o número corresponda à sua opinião.

1)sim 2) não 3) parcialmente 4) nunca 5) não sei opinar

Nº	**Questões**	**Nº Correspondente**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
01	Houve discussões na unidade escolar sobre a concepção e estrutura curricular implementada em 2014.					
02	Você compreende a concepção curricular na perspectiva dos saberes					
03	Os saberes de aprendizagem fornecidos pela SMED conduzem o planejamento das suas aulas					
04	Você tem conhecimento de algum referencial fornecido pela SMED que facilite a compreensão da proposta implementada					

PARTE 3: SOBRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

ATENÇÃO: Marcar com um X somente uma alternativa que melhor corresponda à sua prática.

1. COMO É CONDUZIDO SEU PLANEJAMENTO DIÁRIO?

( ) O planejamento é realizado baseado em plano bimestral tendo como referencial os saberes da aprendizagem fornecidos pela SMED

( ) O planejamento é realizado baseado em projetos tendo como referencial os saberes da aprendizagem fornecidos pela SMED

( ) O planejamento é realizado baseado na necessidades dos educandos sem utilização dos saberes da aprendizagem fornecidos pela SMED

( ) Outro. Especifique._____

2. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZA A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS (AS) ALUNOS(AS)?

( ) Realizo testes e/ou provas a cada bimestre

( ) Realizo atividades durante o processo, avaliando processualmente, sem a utilização da planilha de saberes

( ) Utilizo a planilha de saberes disponibilizada pela SMED, depois da realização de provas e/ou testes

( ) Utilizo a planilha de saberes disponibilizada pela SMED, depois da realização de atividades no processo

( ) Outro. Especifique._____

3. EM SUA OPINIÃO, UMA PROPOSTA CURRICULAR DA EJA PARA SER BEM CONDUZIDA, NO CONTEXTO ESCOLAR, DEPENDERÁ PRIORITARIAMENTE:

( ) Formação Continuada dos professores

( ) Gestão do currículo proposto pelos atores da escola

( ) Diretrizes e orientações curriculares bem definidas

CONTRIBUIÇÕES:

Em sua opinião, quais as principais modificações à mudança da estrutura e concepção curricular, implementada em 2014, trouxeram ao contexto escolar e em que ela pode ser melhorada?

_____

_____

_____

_____

_____

( ) Não sei opinar

APÊNDICE F– INFORMAÇÕES GERAIS LEVANTADAS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PARTE 1: SOBRE O (A) ENTREVISTADO (A) E A ESCOLA:

1. IDADE	
De 20 a 30 anos	01
De 31 a 40 anos	09
De 41 a 50 anos	22
De 51 a 60 anos	06
Acima de 60	00
2. SEXO	
Feminino	35
Masculino	03
3. NÍVEL DE ESCOLARIDADE	
Ensino Médio Completo	00
Superior Incompleto	00
Superior Completo	06
Pós-Graduação Lato Sensu	30
Pós-Graduação Stricto Sensu	02
4. TEMPO EM QUE ATUA NA EJA NO MUNICÍPIO	
Menos de 1 ano	02
Entre 1 e 2 anos	02
Entre 2 e 3 anos	02
Mais de 3 anos	32
5. VOCÊ ATUA NA	
EJA I	28
EJA II	10
6. NÚMERO DE TURMAS DA EJA NA UNIDADE ESCOLAR	
1	01
2	02
3	01
4	09
5	11
Mais de 5	14
7. A ESCOLA ATENDE A EJA II	
Sim	19
Não	19

PARTE 2: SOBRE A IMPLANTAÇÃO, INTEGRAÇÃO E COMPREENSÃO DA PROPOSTA TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA UNIDADE ESCOLAR:

Questões		Sim	Não	Parcialmente	Nunca	Não Sei Opinar
1	Houve discussões na unidade escolar sobre a mudança curricular implementada em 2014	19	02	12	04	01
2	Você compreende a concepção curricular na perspectiva dos saberes	13	02	23	00	00
3	Os saberes de aprendizagem fornecidos pela SMED conduzem o planejamento e avaliação das suas aulas	25	03	10	00	00
4	Você tem conhecimento de algum referencial fornecido pela SMED que facilite a compreensão da proposta implementada	04	10	19	05	00

PARTE 3: SOBRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

1. Como é conduzido seu planejamento diário?

O planejamento é realizado baseado em plano bimestral tendo como referencial os saberes da aprendizagem fornecidos pela SMED	21
O planejamento é realizado baseado em projetos tendo como referencial os saberes da aprendizagem fornecidos pela SMED	10
O planejamento é realizado baseado nas necessidades dos educandos sem utilização dos saberes da aprendizagem fornecidos pela SMED	03
Outro	04

2. De que forma você avalia a aprendizagem dos alunos?

Realizo testes e/ou provas a cada bimestre	03
Realizo atividades durante o processo, avaliando processualmente, sem a utilização da planilha de saberes.	21
Utilizo a planilha de saberes disponibilizada pela SMED, depois da realização de provas e/ou testes	03
Utilizo a planilha de saberes disponibilizada pela SMED, depois da realização de atividades no processo	05
Outro	06

3. Em sua opinião, uma proposta curricular da EJA para ser bem conduzida no contexto escolar dependerá prioritariamente:

Formação continuada dos professores	15
Gestão do currículo proposto pelos atores da escola	09
Diretrizes e orientações curriculares bem definidas	14

ANEXOS

ANEXO I- MEMÓRIA FORMATIVA DE UM PROFESSOR PARTICIPANTE DO G.T. EJA ABRIGO

G.T. EJA ABRIGO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS ATRAVÉS DO DIÁLOGO

Em 19 de fevereiro de 2014 foi criado o Grupo de Trabalho para a Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo, nesta capital, sob o nome G.T. EJA Abrigo. A partir dele, reuniões mensais foram institucionalizadas com o objetivo de discutir demandas pedagógicas específicas da modalidade, buscando entendê-las numa concepção que vai além da simples oferta de vaga, perpassando pela oferta do ensino de qualidade, voltada para a cidadania, e deparando-se com a necessidade de se promover a atualização permanente dos docentes dada à velocidade das dinâmicas sociais e suas representações no ambiente escolar. Justificou-se, portanto, a necessidade de se criar um fórum de discussões em que se evidenciasse a valorização do trabalho do docente, suas produções, articulações e planejamento de práticas educativas mediadoras dos conhecimentos produzidos socialmente e dos construídos por meio da aprendizagem de conteúdos específicos.

A ideia era a de socializar as experiências, aprender a lidar com as dificuldades do enfrentamento de problemas e buscar, coletivamente, informações e soluções para a superação. Era “jogar as cartas na mesa”, identificar os equívocos metodológicos e descobrir, junto com os colegas, novas formas de abordagem. Era, acima de tudo, um exercício de alteridade, em que nos colocávamos no lugar do outro para entender a dimensão dos erros e acertos e, sobretudo, de humildade, quando nos permitíamos ser o centro de análise das opiniões e narrativas subjetivas. A nossa meta era transformar o comodismo em ação através da avaliação da nossa prática pedagógica, buscando aprofundar os nossos conhecimentos teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos e ampliar a dimensão dos diagnósticos que realizávamos sobre os nossos alunos, tais como: Quem eram eles? De onde vinham? O que faziam? Em que acreditavam? Como pensavam? Que interesses tinham? De que necessitavam? Entre outros.

Enfim, foi algo muito importante e inovador, haja vista que o foco era no trabalho (erros e acertos) do professor, mesmo que a partir dos diagnósticos e resultados das aprendizagens dos alunos.

Pedro Anselmo Santiago.

ANEXO II– MODELO DE PLANO ANUAL

Secretaria da Educação — SALVADOR PREFEITURA — PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

COORDENADORIA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO – CENAP

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PLANO ANUAL

CRE:	**ESCOLA:**	**EJA I ( ) EJA II ( )**

TEMPO DE APRENDIZAGEM:	**COORDENADOR (A):**	**ANO LETIVO:**

Eixo temático: *Definir o(s) tema(s) relacionado(s) aos projetos didáticos que serão desenvolvidos na Unidade Escolar.*

Objetivo geral: *Explicitar os objetivos gerais relacionados ao eixo temático definido.*

Justificativa: *Explicar o porquê da escolha da temática, os principais problemas e resultados esperados ao desenvolver os objetivos definidos.*

BIMESTRE	**SABERES DISCIPLINA**	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**	**CULMINÂNCIA**
1º	*Com base no eixo temático, organizar os saberes por cada bimestre. É importante organizar a distribuição dos saberes previamente, ainda que o saber tenha que ser retomado no bimestre posterior, caso não tenha resultados favoráveis pela turma. Considerar o quantitativo <u>mínimo</u> e <u>máximo</u> orientado no documento dos Saberes da EJA.*	*Cada saber deverá ser desdobrado em objetivos específicos de cada disciplina. Também se deve considerar o objetivo geral do eixo temático e como a disciplina em questão poderá contribuir.*	*Definir as ações gerais em comum e as ações específicas de cada bimestre.*
2º			
3º			
4º			

ANEXO III- MODELO DE PLANO BIMESTRAL EJA I

Secretaria da Educação

SALVADOR PREFEITURA PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

COORDENADORIA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO – CENAP

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PLANO BIMESTRAL EJA I

CRE:	**ESCOLA:**

TEMPO DE APRENDIZAGEM:	**ANO LETIVO:**

PROFESSOR (A):	**BIMESTRE LETIVO:**	**DIAS:_____/_____/_____ A _____/_____/_____**

TEMÁTICA DO PROJETO DIDÁTICO:

Objetivo geral:

ÁREA	SABERES *Considerar o quantitativo mínimo e máximo orientado no documento dos Saberes da EJA para cada bimestre.*	OBJETIVOS	CONTEÚDO(S)	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSO(S)	AVALIAÇÃO
L PORTUGUESA						
MATEMÁTICA						
E.S NATUREZA GEOGRAFIA						
E.S NATUREZA HISTÓRIA						
E.S NATUREZA CIÊNCIAS						

ANEXO IV- MODELO DE PLANO BIMESTRAL EJA II

Secretaria da Educação — SALVADOR PREFEITURA — PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

COORDENADORIA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO – CENAP

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PLANO BIMESTRAL EJA II

CRE:	**ESCOLA:**

TEMPO DE APRENDIZAGEM:	**DISCIPLINA:**	**ANO LETIVO:**

PROFESSOR(A):	**BIMESTRE LETIVO:**	**DIAS:_____/_____/_____ A _____/_____/_____**

TEMÁTICA DO PROJETO DIDÁTICO:

Objetivo geral:

SABERES DISCIPLINA *Considerar o quantitativo <u>mínimo</u> e <u>máximo</u> orientado no documento dos Saberes da EJA para cada bimestre.*	**OBJETIVOS**	**CONTEÚDO(S)**	**SITUAÇÕES DIDÁTICAS**	**RECURSO(S)**	**AVALIAÇÃO**