



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



ANA CÉLIA DANTAS TANURE

**TECENDO SABERES E FAZERES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA
POLO DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA – BAHIA**

SALVADOR

2016

ANA CÉLIA DANTAS TANURE

**TECENDO SABERES E FAZERES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA
POLO DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Graça dos Santos Costa.

SALVADOR

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Tanure, Ana Célia Dantas

Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana - Bahia /Ana Célia Dantas Tanure. - Salvador, 2016.

207f.

Orientadora: Graça dos Santos Costa.

Dissertação (Mestrado) . Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de Jovens e adultos. 2. Professores - Formação. 3. Currículo escolar. 4. Educação e Estado - Brasil. I. Costa, Graça dos Santos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1086, DOE
de 11/08/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - MPEJA

UNEB - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA





FOLHA DE APROVAÇÃO


“Tecendo saberes e fazeres no Currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre as representações sociais de profissionais da Educação de uma escola polo da Cidade de Feira de Santana”


ANA CÉLIA DANTAS TANURE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 15 de dezembro 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:


Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Pedagogia
Universitat de Barcelona


Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará – UEP
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC


Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia


José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

(SANTOS, 2003, p. 56)

À minha mãe Maria Ivonilde Alves Dantas (*In memoriam*)
por ter oportunizado no breve sopro de vida
lembranças tão intensas e sublimes.
À minha família, esposo Antônio, filhos Adriana e André, mascote
Amora pela força e incentivo
pelo qual não conseguiria chegar ao fim.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de infinita bondade pela existência, meu eterno agradecimento pela vida!

Agradeço à minha família por partilhar as dores e alegria dessa caminhada!

Agradeço aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que pelas suas ausências chamaram a atenção desse campo de luta e emoção.

Agradeço à companheira Bi pelo apoio inesquecível nessa caminhada e por sonharmos juntas que Educação ainda vale a pena!

Agradeço a todos os educadores, professores, coordenadores, gestores da Rede Estadual, que de alguma forma, contribuíram para que esse caminho chegasse até aqui. Nomeá-los seria injusto, pois poderia esquecer alguém!

Agradeço ao Colégio Determinação, por abrir as portas a esse empenho!

Agradeço especialmente à Prof^a Graça dos Santos Costa, por partilhar grande competência técnica e acolhimento nesse caminho da orientação e pesquisa. Sua simplicidade e energia me acompanharão para sempre!

Agradeço aos professores Ana Paula, Ivanilde e Jackson por suas valiosas contribuições a essa pesquisa!

Agradeço aos colegas de mestrado, pelo convívio e alegrias vivenciadas nesse período de estudo. Vocês me ensinaram muito sobre relações humanas.

Agradeço imensamente a Deus, por ter encontrado no meu caminho duas amigas incondicionais: Cinara e Conceição Vilas Bôas, que nas intensas madrugadas, sempre incentivávamos umas as outras a avançar!

Agradeço ainda com muito carinho, pelas companheiras de estrada, idas e vindas nessa BR 324, de partilha, de lutas, de conquistas. Um carinho especial à Ana Helena, amiga e sempre companheira incentivadora do nosso sucesso!

Agradeço à UNEB por abrir as portas a esse empenho. Nunca estive numa instituição tão plural!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação MPEJA, por me ensinar que no caminho tinham pedras, mas que temos escolhas para retirá-las ou não da caminhada. Aprendemos muito!

Agradeço a todos os professores e funcionários do MPEJA por trocas tão significativas nesse percurso educativo!

Agradecimento especial ao grupo gestor do Colégio Determinação, por acreditar, como eu que a EJA é possível!

Agradeço às professoras da EJPII, pela compreensão das ausências.

Agradecimento especial ao Grupo GTEJA pelo companheirismo e compartilhamento das mesmas crenças em relação à EJA.

TANURE, Ana Célia Dantas. **Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia. 2016, 207 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Resumo

A pesquisa, ora apresentada, teve por objetivo geral analisar as representações sociais dos professores, coordenadores e técnico da EJA sobre o currículo da EJA da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – Aprendizagem ao longo da vida, como política curricular de garantia de escolarização, para identificar as tensões, distanciamentos/aproximações entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e política da EJA. Esse currículo foi implantado, a partir de 2009, em todas as escolas que ofertam EJA na Rede Estadual de Ensino da Bahia. A problemática dessa pesquisa se ancora nas seguintes questões: Quais as representações sociais, saberes e fazeres são construídos pelos professores, coordenadores e técnico sobre o currículo da EJA da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – Aprendizagem ao longo da vida? Quais são as tensões, aproximações/distanciamentos entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e a política da Educação de Jovens e Adultos da Bahia? Desenvolvemos a argumentação teórica em duas partes: a primeira voltada a compreender o processo histórico das políticas curriculares voltadas à EJA, evidenciando as políticas curriculares vigentes na Bahia; na segunda parte, fazemos uma breve revisão histórica no campo do currículo e destacando as teorias curriculares, tecemos uma interlocução entre as representações sociais, a formação de professores e o currículo. Essa pesquisa compreende uma pesquisa de campo de natureza qualitativa por meio de um Estudo de Caso, ancorado na Teoria das Representações Sociais. Os sujeitos que participaram desse estudo são professores da EJA e Coordenador Pedagógico de uma escola polo em Feira de Santana - BA, Coordenadora da SEC atuante em 2009 e Técnica do NRE19 responsável pela EJA. Para levantamento de informações, utilizamos como dispositivos a Entrevista semiestruturada, Oficinas Formativas-Investigativas e Análise Documental. Para análise das informações, utilizamos a Análise de Conteúdo. Como resultados desse estudo, constatamos que apesar dessa política curricular ter sido construída coletivamente com apoio dos movimentos populares ligados à EJA e apresentar princípios e diretrizes voltados a atender as especificidades dos jovens e adultos, os professores, como profissionais construtores de currículo, representam a mesma, como distante do currículo realizado e desejado, difícil de ser posta em prática, embora eles coadunem com seus princípios. Os resultados apontam ainda a necessidade de formação em serviço e garantia de espaço de estudo e planejamento na EJA como possibilidades de mudança.

Palavras - chaves: Educação de Jovens e Adultos. Política da Educação de Jovens e Adultos. Currículo da Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores.

TANURE, Ana Célia Dantas. **Weaving knowledge and doing in the curriculum of Youth and Adult Education:** a study on social representations of education professionals from a polo school in the city of Feira de Santana - Bahia. 2016, 207 pages. Dissertation (Master's). Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador.

Abstract

The research presented here has the general objective of analyzing the social representations of the teachers, coordinators and technician of the EJA on the EJA curriculum of the Youth and Adult Education Policy of Bahia - Lifelong Learning, as a curriculum policy for guaranteeing schooling, To identify the tensions, distances/approximations between the social representations of these subjects on EJA's curriculum and policy. This curriculum was implemented, as of 2009, in all schools that offer EJA in the Bahia State Teaching Network. The problematic of this research is anchored in the following questions: What representations, knowledge and actions are built by the teachers, coordinators and technician on the EJA curriculum of the Education Policy of Youths and Adults of Bahia - Lifelong Learning? What are the tensions, approximations and distances between the social representations of these subjects on the curriculum and the policy of the Education of Youths and Adults of Bahia? We develop the theoretical argumentation in two parts: the first one is aimed at understanding the historical process of the curricular policies focused on the EJA, evidencing the curricular policies in force in Bahia; In the second part we make a brief historical review in the field of curriculum and highlighting the curricular theories, we weave an interlocution between social representations, the formation of teachers and the curriculum. This research comprises a field research of a qualitative nature by means of a Case Study, anchored in Theory of Social Representations. The subjects that participated in this study are EJA teachers and Pedagogical Coordinator of a polo school in Feira de Santana -BA, Coordinator of the SEC acting in 2009 and Technician of the NRE19 responsible for the EJA. To gather information, we use as devices the semi-structured interview, formative investigative workshops and documentary analysis. For analysis of information, we use Content Analysis. As a result of this study we find that although this curricular policy was built collectively with the support of the popular movements linked to the EJA and presented principles and guidelines aimed at meeting the specificities of the youth and adults, teachers as curriculum builders represent the same, as Distant from the curriculum achieved and desired, difficult to put into practice, although they fit in with their principles. The results also point out the need for in-service training and assurance of study and planning space for the EJA as possibilities for change.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth and Adult Education Policy. Curriculum of the Youth and Adult Education. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA– Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEE – Conselho estadual de Educação

CELC– Colégio Estadual Luiz Cabral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CESBA– Centro de Estudos Supletivos da Bahia

CESMAV – Centro de Estudos Supletivos Marco Antônio Veronese

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CENEB – Centro Noturno de educação da Bahia

CNBB – confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA – Confederação Internacional de Educação de Adultos

CPA – Comissão Permanente de Avaliação

DIREC – Diretoria Regional de Educação

DIREC 02 – Diretoria Regional de Educação 02

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério

FUP– Federação Única dos Petroleiros

GESTEC – Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação

GT – Grupo de Trabalho

GTEJA – Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação
MS – Ministério da Saúde
MTE – Ministério do Trabalho e emprego
MEB – Movimento de Educação de Base
MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NMS – Novos Movimentos Sociais
NRE 19 – Núcleo Regional de Educação 19
OFI – Oficina formativa - investigativa
ONG – Organização Não Governamental
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PST – Prestação de Serviço Temporário
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
SEA – Serviço de Educação de Administração
SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
SESI – Serviço Social da Indústria
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TOPA – Programa Todos pela Alfabetização
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas defendidas pelo Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), relacionadas com o Currículo em EJA.....	25
Quadro 2 – Modelo Curricular da EJA com Temas Geradores.....	47
Quadro 3 - Saberes docentes segundo Tardif.....	66
Quadro 4 - Organograma administrativo do Colégio Determinação – Feira de Santana.....	84
Quadro 5- Critérios de seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa.....	86
Quadro 6 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	87
Quadro 7 - Professores que participaram de entrevistas semiestruturadas.....	89
Quadro 8 - Etapas da realização da pesquisa.....	91
Quadro 9 - Organização das Oficinas Formativas-Investigativas.....	96
Quadro 10 - Referência de equivalência para circulação de estudos.....	117
Quadro 11 - Unidade Temática 1– Política de EJA.....	139
Quadro 12 - Unidade Temática 2– Política de EJA.....	141
Quadro 13 - Unidade Temática 1 - Currículo de EJA.....	143
Quadro 14- Unidade Temática 2– Currículo de EJA.....	145
Quadro 15 - Unidade Temática 3 -Currículo de EJA.....	153
Quadro 16 - Unidade Temática 4 - Estudante da EJA.....	155

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa de localização de Feira de Santana.....	81
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Adesões das prefeituras e entidades sociais ao TOPA entre 2007 e 2014.	41
Tabela 2 – Dados de ensino Feira de Santana – rede escolar, matrícula e docentes – 2012.....	81
Tabela 3- Educação de Jovens e Adultos – matrícula inicial por dependência administrativa 2010-2014 – Feira de Santana.....	82
Tabela 4 - Quantidade de alunos da EJA – Rede Estadual - BA– 2013-2015.....	82
Tabela 5- Caracterização da situação funcional dos professores – Colégio Determinação.....	86
Tabela 6 - Necessidades formativas e sua frequência retiradas do Questionário diagnóstico.....	96
Tabela 8 - Matriz Curricular – EJA.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	16
1.1 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EJA.....	18
1.2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA, TRAÇANDO OS CAMINHOS.....	20
1.3 CURRÍCULO DA EJA: UM OLHAR SOBRE ESSE CAMPO DE PESQUISA.....	23
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	27
2 POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS.....	29
2.1 NOTAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
2.2 OS IMPACTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS ATUAIS POLÍTICAS CURRICULARES DA EJA.....	34
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EJA NA BAHIA.....	38
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SABERES E FAZERES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: DESAFIOS FORMATIVOS.....	49
3.1 CURRÍCULO E SUAS REPRESENTAÇÕES: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E TEORIAS.....	49
3.2 DESAFIOS ATUAIS POSTOS AO CAMPO DO CURRÍCULO DA EJA.....	58
3.3 OS SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: DESAFIOS DOCENTES.....	63
3.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CURRÍCULO.....	72
4. ESCOLHAS METODOLÓGICAS: TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	77
4.1 A ESCOLHA DA ABORDAGEM PELA PESQUISA QUALITATIVA.....	78
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS.....	80
4.3. A ESCOLHA DO MÉTODO: ESTUDO DE CASO.....	89
4.4 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES: TECER CAMINHOS, DESVELAR CONTEXTOS.....	93
5 TECENDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EJA: DESVELANDO CONTEXTOS, DESCOBRINDO CAMINHOS.....	107

5.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EJA- BA.....	107
5.2 ANÁLISE DO DOCUMENTO POLÍTICA DE EJA– BA.....	110
5.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EJA – BA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	121
5.4 UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A EJA, SUA POLÍTICA E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS OFICINAS....	135
5.5 O CURRÍCULO DA EJA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES: APROXIMAÇÕES, TENSÕES/DISTANCIAMENTOS.....	156
6 NOVOS PASSOS PARA A EJA ! TENSÕES E POSSIBILIDADES	166
7 REFERÊNCIAS.....	171
8 APÊNDICES	180
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO.....	181
APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	183
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PESQUISA.....	199
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Coordenadora da EJA da SEC no ano de 2009.....	201
APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Técnica NRE19.....	203
APÊNDICE F - ENTREVISTA – Coordenador Pedagógico.....	205
9 ANEXOS.....	207
ANEXO A – EMENTA DE ARTES E ATIVIDADES LABORAIS.....	207

1 INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual a gente se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1997, p.155)

Esta pesquisa nasceu do desejo de conhecer as representações sociais dos profissionais da educação¹ sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos – Bahia - Aprendizagem ao longo da vida, enquanto Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação em Feira de Santana. Ela surge das minhas² inquietações vivenciadas enquanto Coordenadora Pedagógica junto aos professores, gestores e coordenadores ao acompanhar as escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual em Feira de Santana e municípios de abrangência do Núcleo Regional de Educação 19³ (NRE19), no acompanhamento do processo de implementação dessa política.

Observei, desde 2010, desconhecimento, dúvidas, dificuldades, sobre essa política curricular, sentida por falas e ações docentes na maioria das Unidades Escolares, geralmente justificadas pela mudança da nomenclatura, maior aporte de registro no processo de acompanhamento do percurso educativo, pelo processo avaliativo com mudança de notas para conceitos e desconhecimento da proposta pelos diversos segmentos envolvidos com a EJA.

Experiências vivenciadas no acompanhamento das escolas estaduais, que são de responsabilidade do NRE19, demonstram que o processo de implantação do currículo da EJA, organizado em Tempos Formativos, a partir de 2009, representou desafios, incertezas, desconhecimentos e omissões, apesar dessa política curricular se apresentar inusitada por ter sido construída coletivamente em encontros de escuta com a representatividade de fóruns EJA, professores, gestores, coordenadores, Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social do Comércio; Serviço Social da Indústria; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), universidades, entre outras instâncias, e ser fundamentada em pedagogias

¹ Profissionais aqui demarcados como professores da EJA, Coordenador pedagógico da escola polo, Coordenadora da EJA da SEC, de 2009 e técnica do NRE19 responsável pela EJA.

² Utilizarei a primeira pessoa na Introdução, por se tratar de minha história de vida e a 1ª pessoa do plural no restante do texto por considerar a relação dialógica entre essa pesquisadora, a orientadora e demais interlocutores.

³ A antiga Diretoria Regional de Educação, DIREC 02, ganhou nova denominação a partir de 2014, com a mudança do Governo do Estado da Bahia do Governador Jaques Wagner para o atual Governador Rui Costa.

progressistas com uma metodologia que preza o diálogo, o acompanhamento de percurso e a avaliação processual.

Afirmo aqui a importância do currículo na garantia da escolarização como processo educativo de direito à Educação, direito que no caso de jovens e adultos, ganha maior evidência se consideramos a trajetória histórica de negação de direitos a esses sujeitos no processo educacional brasileiro. Esta negação de direitos foi vivenciada durante a minha trajetória de aproximação com a EJA em cinco anos de acompanhamento das escolas estaduais que ofertam essa modalidade de ensino. As inquietações dos professores se tornaram motivação para entender porque um currículo construído coletivamente encontrou dificuldades para ser corporificado na prática.

Compreendemos que as representações que os professores constroem sobre o currículo, a partir dos saberes construídos na sua vivência e trajetória profissional, na interação com seus pares, são determinantes de sua prática. Em razão disso, a minha inquietação apenas aumentou ao longo desses anos, em querer compreender quais representações sociais são construídas sobre esse currículo no cotidiano escolar.

Nessa investigação, buscamos assim, como **objetivo geral**, analisar as representações sociais dos professores da EJA, Coordenadores e técnica sobre o currículo da EJA da Política de EJA da Bahia⁴, como política curricular, buscando compreender as tensões, aproximações/distanciamentos existente entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e política curricular da EJA.

Para desvelar esse objeto de pesquisa aqui demarcado, o Currículo da EJA na Rede Estadual da Bahia, conhecido como Proposta Curricular Tempo Formativo, buscamos a compreensão da representação social dos sujeitos implicados na implementação desse currículo, o que propicia ao mesmo tempo desvelar-me na condição de pesquisadora participe desse processo. Participar do Mestrado, na condição de pesquisadora, possibilitou compreender melhor esse processo de mudança e implementação dessa política curricular.

⁴ A Política de EJA da BA - Aprendizagem ao longo da vida contém um modelo curricular organizado em Tempos Formativos e matrizes curriculares que são centrais para o planejamento.

1.1 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EJA.

A aproximação com o campo de pesquisa requer muito mais do que um simples interesse por um tema. Nessa escolha, estão impactados fatores emocionais, pessoais, sociais e profissionais vivenciados nos caminhos percorridos na minha trajetória de vida, formação acadêmica e formação profissional.

O **primeiro caminho** que recupero, remonta minha **infância**, por ser neta/filha de um avô/pai analfabeto, cujo esforço infantil de tentar aos 10 anos de idade ensiná-lo a ler e escrever conseguiu apenas garantir a escrita do nome. Causava-me espanto pensar em como nosso avô conseguia pegar o ônibus certo para locomover-se de nossa casa, em Feira de Santana até Senhor do Bonfim, nossa cidade natal, onde ele comerciava autonomamente alimentos e produtos diversos, mas morria de vergonha por não conseguir assinar o próprio nome.

O **segundo caminho** que recupero está relacionado à nossa **formação acadêmica**, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, concluído na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - Feira de Santana. Em nenhum momento de nossa formação acadêmica, em nenhuma disciplina aconteceram discussões ou estudos sobre EJA ou sobre as ideias de Paulo Freire. Após trabalhar com a EJA, fiz reflexões sobre a fragilidade das formações em relação aos estudos da EJA nas universidades, seja nos cursos de Pedagogia, como nos Cursos de Licenciatura.

Entretanto, foi na **dimensão profissional**, que a Educação de Jovens e Adultos se apresentou em suas dimensões legais, políticas e sociais ao adentrar a Rede Estadual, concursada em 2005, mas com assunção como Coordenadora Pedagógica em 2010, assumi por decreto a Coordenação de três escolas estaduais, todas ofertando a modalidade EJA. Quando cheguei à maior escola, com 13 salas de aula em EJA, a professora Júlia⁵ me entregou um pacote dizendo: “Tome essa Caixa de Pandora⁶, é toda sua. Fui a um encontro de formação em Salvador e até agora não entendemos nada. Você agora tente desvendá-la”.

⁵ Nome fictício para garantir anonimato.

⁶ Esse termo foi utilizado por mim no texto intitulado A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e a Política de EJA na Bahia: o descompasso entre a política pública e o fazer docente na educação de jovens e adultos que tem como autoras Ana Célia Dantas Tanure e Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira, na ocasião do “III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire”, no ano de 2015, em Natal.

O pacote embrulhado com papel pardo continha a Política de EJA -BA, fascículo fino, encadernado com capa verde e branca, objeto desse estudo, assim como um livro sobre diversidade e relações étnico-raciais, algumas folhas de ofício com anotações e outro fascículo com diversos textos ligados à EJA. A alusão da política à Caixa de Pandora⁷, artefato mitológico que continha “todos os males o mundo”, motivou-me a compreender essa política, que propunha, naquele momento, mudanças significativas em relação ao currículo, metodologia e avaliação a serem implantadas nas escolas estaduais. Confesso que, à primeira vista, não é uma política de fácil compreensão, porque ela exige de seu leitor um arcabouço de conhecimentos e conceitos prévios para seu entendimento, visto que, na condição de proposta curricular, exige do professor quebrar paradigmas, reavaliar processos e metodologias para ser efetivamente implementada.

Sentimos no nosso percurso profissional, nas escolas estaduais, como uma representação ganha força e poder ao instituir visões, valores e ações sobre um currículo. Nessa representação da professora, relacionando a EJA à Caixa de Pandora como algo negativo, pude ver, ouvir e sentir em muitas escolas estaduais em 5 anos de acompanhamento da EJA na Rede Estadual de Feira de Santana e algumas cidades do interior da Bahia, de 2010 a 2014.

Meu trabalho nas escolas estaduais, a partir de 2010, aconteceu participando de reuniões de Atividade Complementar (AC), realizando processos de formação continuada, organizando e participando de reuniões pedagógicas junto ao corpo docente escolar atuante na EJA, com o objetivo de discutir e refletir a política e currículo da EJA do Estado da Bahia. Essas atividades, realizei junto ao grupo de trabalho intitulado Grupo de Trabalho Educação de Jovens e Adultos (GTEJA), do qual faço parte, grupo atualmente composto por seis participantes.

Recordo uma viagem realizada a uma cidade do interior da Bahia, para fazer uma reunião solicitada por duas escolas estaduais que ofertavam EJA. O objetivo do encontro era trocar experiências, esclarecer dúvidas sobre a política e currículo da EJA. Em determinado momento desse encontro uma professora se levantou e, de forma muito áspera, falou: “Vocês da DIREC conversem com o governador que não queremos essa política na EJA, porque quem inventou isso não está na sala de aula”. Assim, como essa fala, muitas outras de contestação foram ouvidas em meu caminho profissional.

⁷ A Caixa de Pandora é um artefato da Mitologia Grega tirada do mito da Criação de Pandora, que foi a primeira mulher criada por Zeus. A “caixa” era na verdade um grande jarro dado a Pandora, que continha grandes males do mundo. Informações colhidas do site: <http://brasilescola.com/filosofia/caixa-de-pandora.htm>.

Um outro **caminho** se revelou, com o ingresso no mestrado. Em 2013, através de uma videoconferência no NRE19, conheci a existência do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, mestrado inovador e pioneiro em estudos sobre a EJA. Vi nele a possibilidade de discutir, refletir e buscar respostas às nossas inquietações pessoais e profissionais, muitas alimentadas pelas representações dos professores ao longo desses anos.

Aprovada na segunda turma do mestrado, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas, meus estudos nas disciplinas do mestrado vêm contribuindo para ampliar os conhecimentos e discussões sobre a EJA, elucidando dúvidas e fomentando aprendizagens acerca dessa pesquisa, principalmente relacionados à política educacional, currículo e formação de professores.

Vale ressaltar que, em 2014, nosso campo de atuação no NRE 19⁸ envolvia 21 municípios, 112 escolas estaduais, das quais 57 escolas ofertavam a modalidade EJA. As escolas na sede, Feira de Santana, correspondiam a 38 Unidades Escolares, e nos municípios que fazem parte dessa diretoria regional, 19 escolas. Os municípios atualmente acompanhados pelo NRE 19 são: Amélia Rodrigues, Água Fria, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santo Estevão, São Gonçalo, Tanquinho, Terra Nova e Teodoro Sampaio.

Esse histórico envolvendo meu percurso profissional fez-me delinear essa pesquisa, imbricada com minha atuação como profissional de educação em EJA nas escolas da Rede Estadual de Ensino, campo de significados, itinerância e partilhas, frente a uma política educacional que subjaz resgatar direitos de sujeitos jovens e adultos que, cotidianamente, constroem seus percursos formativos.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA, TRAÇANDO OS CAMINHOS.

Não se pode ter a visão ingênua de que o processo de escolarização se remete apenas ao período em que os estudantes passam pela escola, submetidos a um currículo oficial que se finaliza em um certificado de conclusão de curso, mas um currículo inebriado de intenções políticas e econômicas, representações de uma concepção dominante, determinada a formar uma sociedade que atenda a seus interesses. No caso de jovens e adultos, o valor social da escolarização não está apenas relacionado à formação do indivíduo, mas também à construção

⁸ Informações coletadas do NRE 19.

de competências técnicas para assumir um lugar no mundo do trabalho, tendo, dessa forma, possibilidades de ascensão social que venha romper esse controle social perverso.

Dessa forma, a EJA carrega em seus princípios a responsabilidade de garantir direitos humanos, que possibilitem a emancipação dos sujeitos e a construção da sua cidadania. Cidadania compreendida aqui para além do conceito de deveres e direitos iguais para todos, mas como afirma Araújo (2007, p. 11), o significado da cidadania assume contornos mais amplos, que extrapolam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais, e assume como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas. Esses princípios fundamentais à EJA impõem ao trabalho pedagógico nas salas de aulas mais do que um currículo documental e formação acadêmica do professor para ser efetivado. Paulo Freire (2001, p. 259), em suas cartas aos professores, já se posicionava que ensinar exige “ética, política e capacitação”.

No caso do currículo da EJA, conhecido como Proposta Curricular Tempo Formativo, implantado em 2009, pela Política de EJA– BA, através da Portaria Nº. 13.664/08, que “Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino”, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008 para toda a Rede Estadual da Bahia, esses princípios se avolumam, na perspectiva de propor o respeito aos tempos humanos, através de uma prática pedagógica que privilegia o diálogo, a partir de temas geradores, acompanhamento do percurso de aprendizagem e avaliação processual.

Um currículo diferenciado, que exige conhecimento e saberes específicos do professor que for trabalhar com ele. Constatamos desde sua implantação, a partir de 2009, em visita às escolas, desconhecimento, desinteresse, surpresa e insatisfações em relação ao Currículo da EJA nos fez questionar:

- Quais são as representações, saberes e fazeres construídos pelos professores, coordenadores e técnicos da EJA sobre o Currículo e a Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia?
- Quais são as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações sociais desses sujeitos sobre o Currículo e a Política da Educação de Jovens e Adultos da Bahia?

Em relação à EJA, essas questões são relevantes para uma investigação do currículo prescrito, a fim de aprofundar a compreensão dos seus significados, relações, interações e das condições que o submetem na escola. Dessa forma, a pesquisa tem como objeto de estudo o

currículo da EJA- BA a partir das representações sociais dos professores e coordenadores sobre o currículo da Política de EJA da Rede Estadual da Bahia. Como objetivos específicos, propomos:

- Analisar a Política de EJA do Estado da Bahia como política curricular de garantia de escolarização.
- Conhecer e analisar que representações, saberes e fazeres são construídos pelos professores, coordenadores e técnico sobre o currículo da EJA da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia
- Compreender quais são as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e a política da Educação de Jovens e Adultos da Bahia.

Essa política se configura como uma proposta curricular inusitada⁹ alicerçar o trabalho educativo da modalidade Educação de Jovens e Adultos pela opção político-pedagógica da Educação Popular, Teoria Psicogenética e Teoria Progressista¹⁰ e por fundamentar seus princípios metodológicos, privilegiando práticas dialógicas e emancipatórias, através do acompanhamento de percurso do educando, da valorização dos saberes da vida cotidiana e do diálogo na construção de conhecimento através do trabalho coletivo e do respeito às peculiaridades dos tempos humanos dos jovens e adultos.

De certo, ela prestigia o protagonismo, através do “[...] reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento” (BAHIA/SEC, 2009. p. 15). Também, propõe a construção coletiva do currículo e uma metodologia problematizadora do conhecimento.

Sabemos que o currículo não é neutro diante das suas concepções, dos princípios que ele representa e não poderia sê-lo diante da sua corporificação na realidade vivenciada. Pensar em currículo requer pensar em relações de poder, mas acima de tudo nos processos simbólicos construídos nas relações entre os professores e o currículo prescrito nas salas de aula. Acosta

⁹ Inusitada no sentido de ter sido construída com base em fóruns de discussão com ampla representatividade social, fundamentada em teorias pedagógicas progressistas.

¹⁰ Brandão (2006, 51) afirma que “a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização (...)”.

Teoria Psicogenética – demandada aos estudos de Piaget sobre a construção da aprendizagem das crianças, “trata de uma teoria ‘pura’ da aprendizagem por suas origens, isto é, sua intenção de contribuir para esclarecer os próprios mecanismos ‘epistêmicos’ do desenvolvimento intelectual” (CATORINA, 1994, p. 38)

Teoria Progressista- Segundo Luckesi (2005), a pedagogia progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais.

(2013, p. 189) afirma que “entre o currículo estabelecido e o currículo que os alunos aprendem há um mediador decisivo que é o professor”.Essa mediação é fundamental na determinação do que se ensinar na salas de aula e perpassa para além do currículo prescrito, pelas representações contruídas pelos professores cotidianamente na escola.

Concordamos com Sacristán (2000, p.165) quando afirma o caráter ativo do professor na consecução do currículo, por ser ele uma prática social, entre sujeitos. Não sou ingênua de entender que o currículo oficial deve ser implementado *ipsis litteris* como normatizado,e isto “quer dizerque não se trata apenas de ver como os professores veem e transferem o currículo para a prática[...]”, mas que contribuições eles têm dado a esse currículo nas escolas, que representações sociaisestão sendo construídas no cotidiano da escola.

Nesse sentido, estudar as representações sociais dos professores, sobre o currículo da EJA, organizado em Tempos Formativos, sete anos após a sua implantação, pode nos dar respostas que podem contribuir para a efetividade desse currículo como garantia do processo de escolarização dos jovens e adultos na Rede Estadual de Educação, direito esse inegável da educação como formação humana. Tendo como referência a representação social dos professores, principais sujeitos implementadores do currículo, podemos elucidar as relações entre o currículo prescrito da EJA-BA e o currículo praticado no cotidiano da escola. Certamente, acreditamos, como Sêga (2000),que as representações sociais:

se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem (SÊGA, 2000, p.128).

Nessa perspectiva epistemológica, coloco-me também como sujeito nesse processo de pesquisa, implicado pelas nossas crenças, valores e pré(conceitos) em relação a esse objeto de estudo. Apenas o exercício diário de “distanciação”, como propõe Macedo (2013), pode permitir desvelar as ações cotidianas no ambiente escolar de forma a captar as representações dos professores sobre o currículo prescrito na escola.

1.3 CURRÍCULO DA EJA: UM OLHAR SOBRE ESSE CAMPO DE PESQUISA.

Os estudos e as pesquisas da EJA vêm se intensificando no campo acadêmico, embora esse movimento se apresenta ainda insuficiente para dar conta de um campo amplo de pesquisa. As produções sobre o tema, EJA, no final da década de 90 do Século XXI, 12 anos após a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, correspondiam a menos de 3% das dissertações e teses da área de educação (SOARES, 2011).

O levantamento do estado da arte organizado por Sérgio Haddad (2000), intitulado O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998, levantou a partir dos anais da ANPED, 7.568 estudos, sendo 6.449 dissertações e 1.119 teses, e desse levantamento, apenas 222 estudos estavam relacionados ao tema EJA. Essas pesquisas organizadas nos temas: Professor, Aluno, Concepções e Práticas pedagógicas, Políticas públicas de educação de jovens e adultos, Educação popular, indicam uma carência, nesse período, de pesquisas ligadas à temática de Currículo em EJA.

Laffin e Dantas (2015, p. 148, 152) realizaram um levantamento sobre pesquisas que tratavam da EJA na Bahia, em nível de mestrado e doutorado, “realizadas no contexto do Brasil e em outros países”. Para tal, se utilizaram do bancos de pesquisa da Capes (disponíveis pesquisas apenas entre 2011 e 2012), “Domínio Público; Repositórios dos Programas de Pós-Graduação e das bibliotecas correspondentes”. Também, “com a ajuda de buscador - *Google Acadêmico*, levantaram “pesquisas que tratavam da EJA na Bahia realizadas no contexto do Brasil e em outros países”. Nesses bancos, encontraram 77 pesquisas, sendo 65 dissertações e 12 teses. Sinalizaram a dissertação da Profa Maria Ornélia Marques, intitulada “Aprovação e reprovação nas classes de alfabetização funcional do MOBREAL: um estudo de caso em Salvador”, defendida em 1977 pela UFBA, como a primeira pesquisa sobre a EJA na Bahia.

Denunciam a partir desse estudo, a carência de pesquisas sobre a EJA, especialmente no campo de formação de professores. Complementando esse estudo, fiz o levantamento no banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ANPED, como também nas bibliotecas digitais das universidades da Bahia - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - buscando pesquisas dos últimos sete anos, de 2010 a 2016, que tivessem alguma correlação com nossa pesquisa, especificamente com o tema Política de EJA- BA, e Proposta Curricular Tempo Formativo da Bahia.

Na UNEB, especificamente, levantamos as pesquisas defendidas pelo Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), relacionadas com currículo em EJA, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e do

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Organizamos no Quadro 1 as pesquisas relacionadas ao currículo em EJA:

Quadro 1 – Pesquisas defendidas pelo Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), relacionadas com o Currículo em EJA

TEMA/PROGRAMA	AUTOR	RESULTADO
Saberes e Fazeres: Olhares sobre o Currículo da EJA da Escola João Pereira Vasconcelos Município de Mata de São João/BA. ANO: 2015 Programa MPEJA- UNEB	Tula Ornellas Farias Santos	“Este estudo demonstrou que os camponeses, estudantes de EJA, são sujeitos capazes de atuar como protagonistas na construção de uma educação que esteja a serviço dos mesmos, identitária e permissiva da realização dos desejos individuais e coletivos que os conduziram aos primeiros anos de escolarização já na idade adulta. Essa educação, defende-se, irá se operacionalizar por meio de um currículo centralizado na vida camponesa, ou seja, intertranscultural, que preze por práticas e metodologias educativas entrelaçadas com a crítica”(SANTOS, 2015, p. 7).
Currículo e identidade camponesa na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa – Bahia. ANO: 2016 Programa MPEJA- UNEB	Vilma Souza Conceição Santos	Esse empenho “buscou entender como estes saberes e fazeres estavam refletidos no currículo da EJA e de que forma eles poderiam facilitar o acesso desses jovens ao mundo trabalho.[...] O currículo da EJA pode ser um agente potencializador dos saberes e fazeres dos sujeitos da EJA acreditando assim ser, não apenas uma janela, mas sim várias portas que se abrem ao mundo do trabalho contribuindo para a diminuição dos riscos sociais e da vulnerabilidade desses jovens da EJA” (SANTOS, 2016. P.6)
Currículo Integrado e Trabalho – A formação continuada do professor do (proeja): Uma pesquisa compreensiva e propositiva. ANO: 2015 Programa MPEJA - UNEB	Maria Cristiane Correia Maia	A pesquisa “procurou evidenciar e compreender de forma propositiva a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto dos processos formativos dos professores do PROEJA, na Rede Pública Estadual de Senhor do Bonfim – BA”. Os resultados “[...] evidenciam que o olhar lançado por esses sujeitos históricos no contexto do PROEJA no CEEPS, não está dissociado de um conhecimento teórico sistematizado e implicado com a formação. No entanto, reconhecem que, a proposta curricular integrada ainda é um desafio e, vai exigir um espaço/tempo para o planejamento coletivo, na perspectiva de pensar juntos uma educação continuada mais ampla, que possa dialogar com as práticas, concepções, certezas e incertezas desses professores, até então, forjadas na experiência da sua docência a partir dos seus etnométodos” (MAIA, 2015, p. 9).

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de pesquisa no site do MPEJA (2016)

Encontramos pesquisas relacionadas à discussão do Currículo em EJA, mais especificamente sobre nosso objeto de estudo, apenas uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da UNEB mantém relação direta com nosso tema de estudo. A pesquisa intitulada **Política de EJA da Rede Estadual: implantação e implementação da Proposta Curricular Tempo Formativo no Colégio Estadual Luís Cabral**, de Adelaide Henrique Gomes (2013), analisou o processo de implantação e implementação da proposta curricular da EJA, Bahia, organizada em tempos formativos, no Colégio Estadual Luiz Cabral (CELC). Os resultados apontaram como dificuldades internas a reação dos professores como obstáculo ao processo de implantação

externos a ausência de formação continuada dos professores, problemas com aquisição de material didático adequado e a confecção dos diários de classe.

Paulo Freire, em seus estudos, preconizava a importância da função social do aprendizado ao argumentar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1996, p.12). Dessa forma, são necessários mais que professores e salas de aula da EJA, para que os sujeitos excluídos do processo regular de escolarização tenham acesso a uma educação que lhes possibilite participar plenamente, como cidadãos, da vida política, econômica e cultural de sua comunidade e do país.

A ampliação da experiência de escolarização é fator imprescindível para se agir diante das dificuldades da sociedade contemporânea. A educação, dessa forma, é fundamental para que os sujeitos que buscam a EJA tenham conhecimentos que os capacitem a agir nas mais variadas situações impostas pelo avanço tecnológico e pelas transformações que vêm se processando no mundo do trabalho e nas relações sociais, culturais e éticas.

Na compreensão desse contexto, esse empenho investigativo está respaldado no campo do estudo das políticas curriculares em seus direitos legítimos pelas seguintes normas legais: 1) Declaração Universal dos Direitos Humanos; 2) Constituição da República Federativa de 1988, que garante o direito à educação a todos indistintamente; 3) Lei nº de Diretrizes e Bases da Educação, que especifica a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educativa da educação Básica; 4) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000).

Referendado a pesquisa na comunidade científica por suas particularidades, como: 1) a necessidade de garantir o acesso e permanência de jovens e adultos e idosos ao direito de escolarização; 2) a necessidade de garantir espaços de reflexão sobre o currículo prescrito, implantado na Rede Estadual da Bahia, pela Política de EJA do Estado da Bahia, e o currículo vivenciado na escola; 3) a necessidade de garantir e ampliar estudos sobre currículo na EJA; e (4) o alcance de um público-alvo diverso e historicamente desvinculado de direitos e processos de escolarização.

A possibilidade de estabelecer diálogos entre o currículo prescrito e os agentes educacionais que o implementam na escola, representa uma rica oportunidade de construção de conhecimento e novas possibilidades de estudo e ressignificação da nossa ação sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, o retorno social da pesquisa é possível pela participação ativa dos sujeitos da EJA na expressão de suas representações sociais sobre a política curricular da EJA na Bahia, fundamental para que, no contexto escolar, possa acontecer a efetividade do atendimento do estudante jovem e adulto, no ambiente escolar no âmbito dos órgãos dirigentes educacionais e essas informações privilegiadas possibilitem planejar intervenções necessárias em futuras ações políticas e legais, para colaborar com o processo de discussão e implementação do currículo da EJA vigente na Rede Estadual de Ensino da Bahia.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Organizamos a pesquisa em cinco partes. A Sessão 1, que corresponde à parte introdutória, intitulada **Construindo o caminho da pesquisa, primeiras aproximações**, delinea a nossa aproximação com o objeto de pesquisa, o Currículo da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual da Bahia, elencando as motivações pessoais e profissionais para que ela se efetive. Também apresentamos as questões, objetivos da pesquisa e em linhas gerais um Estudo da Arte sobre o tema em estudo.

A Sessão 2, intitulada **Políticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos: reflexões históricas**, estabelece o caminho histórico das políticas curriculares de EJA, principalmente na Bahia, não se esquecendo das implicações dos movimentos sociais e conferências internacionais, CONFITEAs, na construção e implantação dessas políticas. Finaliza com o panorama atual das políticas de EJA na Bahia.

A Sessão 3, intitulada **Representações sociais, saberes e fazeres docentes na construção do currículo: desafios formativos** aborda, sob uma perspectiva histórica, as teorias curriculares, enfatizando as perspectivas e desafios postos ao currículo da EJA. Em seguida, tece reflexões sobre os saberes e fazeres do professor na construção do currículo e seus desafios formativos. Para finalizar, tece uma interlocução entre Currículo e Representações Sociais.

A Sessão 4, intitulada **Escolhas metodológicas: traçando o caminho da pesquisa**, descreve as escolhas e percursos metodológicos para a realização da pesquisa, apresentando os sujeitos e lócus da pesquisa, assim como os percursos vivenciados no campo de investigação.

A Sessão 5, intitulada **Tecendo representações sociais na EJA: a análise das informações**, sistematiza os achados da pesquisa e descreve a análise de conteúdo e análise documental, o processo de triangulação entre os estudos teóricos, as informações das

entrevistas, a análise dos documentos, realizados nos lócus, assim como as informações das Oficinas Formativas–Investigativas (OFI).

Finalizando a dissertação, a Sessão 6, **Novos passos para a EJA:Tensões e possibilidades ...**, retoma os objetivos da pesquisa com reflexões sobre seus achados e/ou proposições futuras.

2 POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina (2015)

2.1 NOTAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Certamente, as políticas educacionais surgem com base nos anseios e demandas sociais, na luta de grupos sociais para suprir necessidades e garantir direitos, entretanto, nem sempre suprem efetivamente as demandas para as quais foram construídas/determinadas. No âmbito governamental, as políticas públicas determinam e orientam ações sociais, culturais e econômicas do Estado na sociedade, assim, uma política pública pode ser considerada “o Estado em ação” (MACHADO, 2009). Dessa forma, podemos também compreender que uma política educacional, pela sua materialização na educação, atende sempre a um projeto de sociedade do qual faz parte.

No caso das políticas curriculares, específicas na proposição de currículos educacionais, Sacristán (2000, p. 109) define a política curricular como “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claros o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele”. Assim, representa um condicionamento real sobre o currículo, sobre a margem de atuação dos docentes, do conhecimento a ser ensinado aos estudantes, de forma a estabelecer as orientações curriculares e os conhecimentos mínimos a serem desenvolvidos nas escolas.

Nessa perspectiva, os estudos de Sacristán (2000) assumem que as teorias curriculares são insuficientes para elucidar o complexo campo das práticas desenvolvidas na escola. Nesse contexto, as políticas curriculares são compreendidas pelas relações que estabelecem com os interesses políticos, as teorias curriculares e as práticas pedagógicas.

Na Bahia, os primeiros indícios de educação de adultos, segundo o documento estadual “Breve histórico sobre a educação de jovens e adultos - Salvador/Ba – 1970 a 2002”, sistematizado por Jane Paiva, mostram que “[...] o acesso à educação de adultos está relacionado à figura de Cosme de Farias, com a Fundação da Liga Baiana contra o analfabetismo em 1915, antes da popularização da escola pública”. O esforço de Cosme de Farias podia ser sentido na criação de escolas para crianças e adultos, para alfabetizá-los pela cartilha do ABC. A bandeira

de “Abaixo o analfabetismo” era difundida para todos os lugares da capital baiana à época. A partir da criação do Mobral, a Liga Baiana foi extinta e as escolas entregues aos governos municipal e estadual.

No Brasil, as conquistas legais do direito à educação de jovens e adultos perpassam por um processo histórico de negação de direitos e de lutas no campo de reivindicações de grupos e de movimentos sociais. Na verdade, Gadotti (2011) afirma que a história da educação de adultos propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos:

1º De 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.

2º de 1958 a 1964. Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. [...]. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias.

3º O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o MOBREAL. (GADOTTI, 2011, p.43).

Devemos evidenciar que, nesse espaço de tempo apontado por Gadotti (2011), os censos feitos no período mostraram índices significativos de analfabetismo no Brasil. “O Censo de 1920 indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta, tendo esse índice caído para 46,7% em 1960 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Paiva (1987) salienta que só encontraremos movimentos de educação de adultos a partir da Revolução de 1930. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, somente no final da década de 40, Século XX, a educação de adultos se firma na agenda governamental como um problema de política nacional, com base nas condições e garantias da Constituição de 1934. Até então, a educação de adultos, estava totalmente atrelada à expansão da criação de escolas do ensino elementar. Estudiosos da EJA (PAIVA, 1987; HADDAD E DI PIERRO, 2000) situam que esses primeiros investimentos aconteceram através de campanhas “contra o analfabetismo”, com objetivos de “salvação pública”, de forma descentralizada.

Em relação à Bahia, entre as décadas de 50 a 80 no Século XX, Paiva (2002) ainda destaca as políticas que impactaram de alguma forma a EJA. Um deles é o Movimento de Educação de Base – MEB, movimento popular sob a coordenação da arquidiocese de Salvador e participação das dioceses do interior do Estado, que reunia pessoas da comunidade e estudantes comprometidos com as questões sociais e educacionais do Estado para desenvolver

curso de alfabetização de jovens e adultos, que adotavam o método Dom Bosco. A LDBEN nº. 4024/61 constitui a educação de adultos como supletiva, acontecendo também por meio de cursos preparatórios para a realização dos Exames de Madureza, com certificação de conclusão do curso ginásial para maiores de 16 anos e do curso colegial para maiores de 19 anos (PAIVA, 2002).

Com o advento do Golpe Civil Militar, a implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) a nível nacional, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e a priorização do ensino supletivo, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tomaram a cena das políticas educacionais nas próximas décadas, inclusive na Bahia. Embora essa lei limitasse o poder do Estado à educação na faixa etária de 7 a 14 anos, o capítulo IV, determina os artigos 25 a 28 àqueles que não estudaram na idade própria”, estabelecendo, em seu Art. 24, o ensino supletivo para “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

Em terras baianas, o ensino supletivo foi regulamentado pela Resolução nº. 24/63 e Resolução nº. 24/77 do Conselho Estadual de Educação, que estabelecem as idades de 18 e 21 anos para a conclusão do 1º e 2º graus de ensino, respectivamente. O movimento governamental de extinguir ou substituir os programas de educação de adultos sem justificativa prévia, fez com que a educação de adultos sofresse uma estagnação, inclusive na década de 90, na Nova República, com a extinção do Mobral.

Nesse contexto, a partir de 1985, na Bahia são criados Centros de Estudos Supletivos e Postos de Educação de Adultos. Nesses centros, no final da década, são organizadas as “Comissões Permanentes de Avaliação – CPA no Centro de Estudos Supletivos da Bahia - CESBA e no Centro de Estudos Supletivos Marco Antônio Veronese - CESMAV para a realização de Exames Supletivos nestas unidades, durante todo o ano” (PAIVA, 2002, p. 8). As funções desenvolvidas nesses centros eram voltadas à suplência a partir:

da alfabetização funcional e de cursos de suplência, alicerçados na aceleração dos estudos de jovens e adultos; de exames supletivos; da qualificação profissional de alunos concluintes ou não do 1º e 2º graus; da função supletiva para a melhoria da qualificação e atualização de conhecimentos dos professores de magistério, destacando-se a capacitação de professores não titulados dos municípios e a preparação de pessoal para o uso de tecnologias não convencionais (Tele Escola) (PAIVA, 2002, p. 8).

Apenas após a Constituição de 1988, a EJA adquire o status de norma jurídica e reconhecimento de direito e torna legítimo o papel do Estado em garantir direitos educacionais a todos, ou seja, também a jovens e adultos, ao promulgar, em seu Art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, amplia a caracterização dessa modalidade de educação, decretando em seu Art 37:

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

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

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

Entretanto, a legalidade de um direito não garante sua efetivação. A entrada da EJA no arcabouço jurídico do direito à educação não garantiu ações da sua plena efetivação como direito educacional, ficando a EJA ainda à margem do processo educativo. Di Perro e Ximenes (2011) esclarecem:

A inscrição no aparato jurídico do direito dos jovens e adultos à escolarização não teve o impacto esperado nas políticas educativas da última década do século XX, uma vez que as reformas implementadas sob o condicionamento de contenção do gasto público privilegiaram o ensino fundamental na infância e adolescência, mantendo a modalidade em uma posição marginal na agenda governamental (DI PIERRO; XIMENES, 2011).

A partir de 1994, quando se inicia o governo de Fernando Henrique Cardoso, poucos investimentos são feitos em prol da EJA. Ventura (2008) evidencia que, nesse período, a educação entra como parte importante nas reformas estruturais exigidas pelo projeto neoliberal, com mudanças que impactaram negativamente a EJA.

Ainda nos anos 90 do Século XX, a Bahia conviveu com dois programas destinados à educação de jovens e adultos - o Programa de Suplência (1993-1997), que foi substituído, em 1998, pelo Programa de Aceleração - ambos de caráter acelerador do tempo de escolarização, entretanto, antes de ser uma resposta à demanda evidenciada pela Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) da época, representaram o atendimento ao anseio neoliberal.

Segundo Sales (2009, p.117), essa mudança deu-se pela exclusão da EJA do financiamento do FUNDEF, portanto, pela exclusão do supletivo. Assim, as “classes de

aceleração, [...] (destinadas a crianças e jovens em defasagem idade/série, matriculadas no ensino fundamental), tornaram-se um mecanismo utilizado pela Secretaria de Educação da Bahia, para a canalização dos recursos destinados ao Programa de EJA”. Esse Programa de Aceleração se estruturava em:

Aceleração I e II¹¹ visando à oferta do ensino fundamental, nos termos preconizados pela LDB n.º 9394/96, ou seja, adequado às características do alunado, às suas condições de vida e trabalho, levando em conta seus saberes e experiências. A Aceleração I corresponde, aproximadamente, ao primeiro segmento do ensino fundamental (e se apresenta dividida em dois estágios de um ano cada), e a Aceleração II (também dividida em dois estágios de um ano cada) ao segundo segmento (PAIVA, 2002, p. 5).

Di Pierro (2010, p. 28-29) faz um balanço e traça um panorama das políticas públicas em EJA no Brasil a partir de 2003, início do duplo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, destacando os movimentos que contribuíram para renovar o pensamento e as políticas em EJA nessa época:

- A valorização das práticas de educação escolar e não formal de jovens e adultos foi se legitimando no interior da comunidade científica pela expansão da pós-graduação e produção de conhecimentos.
- A articulação e a consolidação da rede de Fóruns EJA, fruto da resistência de educadores e de organizações da sociedade civil e apoio de alguns governos, com capacidade de influir nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.
- As iniciativas de governos locais que implementaram políticas de atendimento à demanda e inovações político-pedagógicas, inspiradas na tradição da educação popular libertadora, comprovando ser possível promover práticas nas escolas públicas.
- “Em 1999, foi instituído o Grupo de Trabalho sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, principal polo de intercâmbio acadêmico da área. Já se dispõe de um razoável mapeamento da produção de conhecimento nacional nesse campo (HADDAD, 2000)”.
- A produção editorial nacional na temática é crescente, porém, é ainda incipiente com a publicação de revistas voltadas à temática.
- Um outro processo que influenciou positivamente o campo da EJA, foi impulsionado pelos movimentos juvenis, das mulheres, dos homossexuais, dos afrodescendentes, dos indígenas e dos povos do campo por reconhecimento e justiça, que modificaram a

¹¹Autorizados pela Resolução CEE n.º 032/92 – D.O. 27/08/92, Portaria n.º 066/98 – D.O. 08/01/98.

percepção dos sujeitos da aprendizagem (até então vistos sob o prisma homogeneizador da categoria aluno trabalhador) e obrigaram o delineamento de políticas de igualdade que considerassem também sua diversidade (DI PIERRO, 2010, p. 28-29).

Apesar de, nesse governo, a EJA entrar na agenda governamental, tanto no campo do discurso, como no campo da ação, ainda ocupa lugar secundário nas prioridades do governo, sendo possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento (Fundeb) e nos programas de assistência aos estudantes, com fornecimento de alimentação, transporte escolar e livro didático (DI PIERRO, 2010).

Entretanto, esse descentramento das ações voltadas à EJA consolidou a “[...] tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.124). Assim, a EJA continua à margem de investimentos normalmente realizados em outros níveis de educação.

2.2 OS IMPACTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS ATUAIS POLÍTICAS CURRICULARES DA EJA.

Até então, podemos perceber avanços na garantia de políticas educacionais voltadas à EJA, mas não poderíamos analisá-las nesse cenário atual sem discorrer sobre as intervenções demandadas ao campo da EJA pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos¹² (Confiteas), que, ao longo da segunda metade do século XX, vêm demandando diretrizes aos países signatários, que impactam diretamente na construção de políticas públicas para a EJA a nível mundial e local.

As Confiteas são conferências internacionais, que estabelecem campos de discussão sobre as demandas mundiais da EJA, com poder de articular políticas, ações e demandas aos países membros, comprometidos em construir políticas locais que atendam aos preceitos delegados pela Assembleia Geral destas conferências. As diretrizes desses encontros internacionais impactam nomenclaturas, concepções e responsabilidades políticas e sociais nas políticas curriculares, inclusive, da EJA. Ireland (2013) evidencia o caráter cíclico das

¹²As Confiteas acontecem em períodos de 10 a 12 anos. Já aconteceram seis, realizadas nos seguintes locais e anos: Elsinore (Dinamarca) em 1949; Montreal (Canadá) em 1960; Tóquio (Japão) em 1972; Paris (França) em 1985; Hamburgo (Alemanha) em 1997; Belém (Brasil) em 2009. Aconteceu um encontro recente em Brasília (2016) chamado Confitea Brasil +6.

conferências a cada 10 ou 12 anos, cuja organização, em grande parte, segue um padrão semelhante. Essa organização

(...) inclui um processo preparatório envolvendo a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos em cada país membro, a consolidação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil), que visam a mobilizar e a dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos, à realização de uma grande conferência internacional em que algum tipo de declaração ou agenda internacional é acordado (particularmente no caso da quinta e sexta conferência) e, em seguida, são propostos mecanismos de acompanhamento vagamente definidos, por meio dos quais se espera monitorar a implementação dos compromissos e das responsabilidades assumidas pelos governos durante a conferência (IRELAND, 2013, p. 16).

É necessário abordar ainda as contribuições demandadas dos enfrentamentos e lutas de Movimentos Sociais, através das Confiteas, com base, principalmente, nas Confiteas V e Confitea VI e nos fóruns EJA, especificamente o Fórum EJA Bahia, na construção da política baiana.

O conceito que nomeia a política curricular da EJA emerge da Confitea V, como diretriz, princípio a orientar a educação de jovens e adultos dos países signatários, inclusive o Brasil. Por certo, algumas das conferências internacionais impactaram na educação, ao estabelecer diretrizes que atendem ao processo de globalização política e econômica.

Os documentos internacionais, demandados pelas Confiteas, como a Declaração de Hamburgo e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da Unesco, direcionaram ações aos países signatários, que impactam políticas nacionais para atender a EJA em períodos determinados. A Declaração de Hamburgo (1999, p. 19) aponta que,

[...] A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todos os processos de aprendizagem, formal ou informal, em que as pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade [...].

Ainda no bojo da Confitea V, surge o movimento social dos Fóruns de EJA no Brasil, importante representação social na luta pelas conquistas da EJA no que se refere à garantia dos direitos educacionais e humanos de jovens e adultos, como espaço coletivo de conciliação e contradição frente às questões impostas pelas condições de desigualdade.

Existem fóruns de EJA em 26 estados, e o primeiro estado a constituir o Fórum Estadual de EJA foi o Rio de Janeiro, em 1996. O Fórum EJA- BA nasceu da mobilização proveniente

do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) e envolveu, segundo Urpia (2011), representantes das Secretarias Municipais de Educação de Alagoinhas e de Salvador, da Secretaria Estadual da Educação, de ONGs, de Movimentos Sociais, do SESI, do Fórum de Educação no Campo, do Instituto Integrar, das universidades UNEB e UFBA, mas “só após o IV ENEJA, o Pré-Fórum se transforma em Pró-Fórum e, finalmente, ainda em 2002, com a realização do I Encontro da Educação de Jovens e Adultos da Bahia, é instituído o Fórum EJA Bahia” (URPIA, 2009, p. 1).

Silva (*apud* DUARTE, 2010, p. 4), ao analisar o movimento dos Fóruns de EJA, enquadra-o na categoria de Novos Movimentos Sociais (NMS) e, nessa perspectiva, podem ser considerados “[...] como um espaço de diálogo, discussão e de busca de soluções consensuais. É o lugar que pode garantir, no âmbito da EJA, a aproximação das forças plurais em prol da educação, na condição de direito de todos e espaço não partidário e não institucional”.

A participação no Fórum EJA Bahia é livre a todas as pessoas, independentemente de sexo, religião ou partido. Importante registrar que os segmentos Universidade e Secretaria da Educação têm participado de forma constante, mesmo com representações diferenciadas. A partir do X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em 2011, em Rios das Ostras (RJ), com a proposição de os fóruns avaliarem as políticas e programas de EJA, a política baiana, elaborada pela SEC – BA, foi avaliada pelo Fórum EJA- BA, reconhecendo que

[...] tanto a concepção de EJA, quanto a de sujeitos, apresentados na proposta, vão ao encontro da concepção assumida pelos Fóruns. Entretanto, houve uma reflexão no sentido de que a proposta fosse de caráter experimental, visando à realização de ajustes antes da implantação para toda a Rede. Porém, isso não aconteceu, e a “Formação em serviço”, por exemplo, condição necessária à implementação da Proposta, não atendeu a todos os educadores e gestores da EJA, o que vem dificultando sua realização nas escolas (URPIA, 2009, p. 90).

Certamente, a ação legitimada do Fórum EJA contribui na luta pela garantia do direito da EJA à educação e ajuda a refletir sobre o panorama atual das políticas educacionais e proposições curriculares que atendem à EJA na Bahia.

Finalmente, foi realizada a Confitea VI, em Belém do Pará, Brasil, em 2009, com a participação ampliada de 2.000 pessoas, cerca de 170 membros, além da participação de ONGs e sociedade civil. Com o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, essa conferência reafirma a educação inclusiva como ação fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico, o direito

de se aprender ao longo da vida, reconhecendo a diversidade das ditas “minorias” como demanda de atendimento pela alfabetização. Ratifica, ainda, os compromissos decorridos da Confitea V, reconhecendo que a educação de adultos inclui:

Todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010, p. 5).

O documento referência intitulado “Marco de Ação de Belém” foi construído em torno de sete eixos que demandam desafios e diretrizes a nível local/nacional, regional/continental e internacional/mundial. São esses eixos: Alfabetização; Políticas; Governanças; Financiamento; Participação, Inclusão e Equidade; Qualidade; e Monitoramento do Marco de Belém.

A alfabetização, nesse contexto, é tratada como sustentáculo a possibilitar aos jovens e adultos oportunidades de aprendizagem em todas as fases da vida, como requisito à formação pessoal e desenvolvimento de capacidades, que possibilitem que as pessoas possam enfrentar os desafios emanados pela sociedade. Ela engloba tanto os espaços formais como informais, assim como demanda “[...] a responsabilidade de criar nas agendas internacionais de educação e desenvolvimento o movimento político necessário para firmar o compromisso de fazer com que a educação de adultos passe da retórica à ação [...] para que a educação ao longo da vida se efetive” (UNESCO, 2010, p. 25).

No relatório da audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, de 07 de julho de 2010, intitulado “OS ENCAMINHAMENTOS E RESOLUÇÕES DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFITEA VI”, o Consultor da Unesco Neroaldo Pontes de Azevedo apresenta as ações e desafios postos ao Brasil como respondente às demandas delegadas pela conferência e informa, também, que a Agenda tem a compreensão de que a alfabetização é a porta de entrada para a educação ao longo da vida; entretanto, os investimentos governamentais em EJA, ainda são insuficientes para atender a demanda de jovens e adultos excluídos do sistema educacional brasileiro, muito menos dar oportunidade a esses jovens e adultos de fazer parte do processo de aprendizagem ao longo da vida em todos os seus âmbitos.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EJA NA BAHIA

Da afirmação da EJA como direito educacional garantido pela Constituição de 1988 até a atualidade, programas voltados para a EJA foram implantados, assim como outros foram extintos. No Brasil, é histórica a descontinuidade de um programa quando ocorre mudança de governo. Com a EJA, isso parece ser mais recorrente.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE do Censo de 2010¹³ mostram que, apesar de 91% da população brasileira acima de dez anos de idade ser alfabetizada e apesar de a taxa de analfabetismo ter diminuído de 12,8% para 9%, ainda temos no país mais de 18 milhões de brasileiros que não sabem ler. Documentos oficiais apontam ainda queda na matrícula de jovens e adultos a nível nacional, apesar de a demanda desse segmento aumentar ano a ano. Apenas no Nordeste, de 2007 a 2013¹⁴, o IBGE aponta queda de 24,32% na quantidade de matrículas efetuadas nesse segmento. Esse movimento é observado na maioria dos estados brasileiros.

Em Feira de Santana, não é diferente. De 2013 a 2015, ocorreu redução na oferta de escolas com matrícula para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Rede Estadual. Há uma distorção entre o que preconiza a legislação brasileira e o que é ofertado e implementado nas escolas. Decerto, no âmbito das políticas educacionais, especificamente as políticas curriculares voltadas à EJA, é necessário analisar os documentos que legitimam essa modalidade na condição de direito, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDBEN nº 9.394/96. Complementando essas leis, trazemos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 01/2000) e Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 03/2010), documentos orientadores para a implantação de programas, quer sejam esses programas no âmbito federal, estadual ou municipal.

A Resolução CNE 01/2000 “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” e, no seu artigo 4º, parágrafo único, determina que,

[...] 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 equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...].

¹³Dados retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>>. Acesso em 12/08/2016.

¹⁴Dados retirados do Relatório de Desenvolvimento Brasileiro (2013, p.14).

A Resolução CNE 03/2010 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nesses cursos, idade mínima e certificação nos exames e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Finalmente, a Portaria Nº. 13.664/08, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008, “Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino”. “[...] considerando a necessidade de reestruturar a oferta de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA na rede estadual, de forma a garantir”,

- a educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, através da oferta de cursos;
- o direito à certificação dos conhecimentos adquiridos por meios não formais, através da realização de exames supletivos;
- e que todas as ofertas de EJA apresentem organização própria e diversificada, compatível com as necessidades educacionais de educandos jovens e adultos.

Essa portaria organiza a modalidade atual de EJA em Tempos Formativos, orientada por uma Pedagogia Crítica, tendo por base os estudos de Paulo Freire, os princípios da Educação Popular, com metodologia própria e currículo desenvolvido com referência em temas geradores.

Evidenciamos os programas e políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos ofertados atualmente na Bahia. Observamos que, a nível municipal, cada governo apresenta um programa próprio para a EJA. No caso de Feira de Santana, em 2015, aconteceu um movimento de construção de diretrizes curriculares para a EJA do município, em cinco encontros de Formação Continuada da EJA¹⁵, com estudos e palestras, organizados por um grupo específico de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), integrantes da Divisão de Diversidade e Inclusão, responsáveis pela EJA no desenvolvimento desse trabalho.

Atualmente, em nível de Secretaria da Educação da Bahia¹⁶, a educação voltada aos jovens e adultos conta com as seguintes ações governamentais: Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, Posto de Extensão, Educação Prisional, EMITEC e Educação básica nas escolas estaduais e como políticas curriculares o Tempo de Aprender, o Ensino

¹⁵ Informações colhidas em <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/noticias.asp?idn=13767&materia=Apresenta%20oes-culturais,-relatos-e-mesa-redonda-marcam-encerramento-da-EJA.html>. Acesso em 26/12/2015.

¹⁶ Essas informações podem ser encontradas no site <http://educacao.ba.gov.br>.

Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos, também conhecido como Tempo Juvenil, e o Tempo Formativo organizado em 3 tempos, I, II e III.

Podemos encontrar ainda, exterior à Secretaria, o MOVA Brasil¹⁷, projeto não governamental gerido pelo Instituto Paulo Freire, Petrobras e Federação Única dos Petroleiros (FUP), que busca contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, para a formação profissional e o fortalecimento da cidadania, bem como para a construção de políticas públicas voltadas à EJA e ao mundo do trabalho, numa perspectiva socioambiental, contribuindo para a construção de um país sem miséria. A seguir, apresentaremos, de forma resumida, essas ações governamentais e programas curriculares vigentes da Rede Estadual da Bahia.

2.3.1 Programa Todos pela Alfabetização (Topa)

O Programa Todos pela Alfabetização (Topa) foi criado pelo decreto nº 10.339, de maio de 2007, pela adesão do governo do Estado da Bahia ao Programa Federal Brasil Alfabetizado, para combater o alto índice de analfabetismo no território baiano, visto que, “em 2006, mais de 55% das pessoas acima de 40 anos não sabiam ler” (BAHIA/TOPA, 2014, p. 13). A participação no Topa é feita por adesões dos municípios e por parcerias com universidades públicas, empresas públicas ou privadas e movimentos sociais, estando presente na maioria dos municípios baianos.

O programa Topa¹⁸ está estruturado por uma coordenação geral, quatro subcoordenações - de monitoramento, financeira, de sistemas e pedagógica - uma secretaria geral e supervisores regionais distribuídos em cada núcleo regional de educação. A operacionalização do programa é feita pelos coordenadores de turmas, alfabetizadores e tradutores-intérpretes de libras, todos bolsistas voluntários. Esses bolsistas passam por um processo seletivo e interno de formação, sendo formados por Universidades públicas e privadas, parceiras do Programa. Cada bolsista-alfabetizador pode ter no mínimo oito turmas com, no mínimo, dez alunos cada, se na zona rural; e dez turmas com, no mínimo, 20 alunos cada, se na zona urbana. O bolsista tradutor-intérprete de libras pode acompanhar até três alfabetizandos por turma. Esse programa apresenta como objetivo maior, entre outros:

Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para

¹⁷Informações retiradas do site <http://www.movabrasil.org.br/o-projeto/objetivos/>. Acesso em 26/12/2015.

¹⁸ Informações levantadas de: <http://municipios.educacao.ba.gov.br/estrutura1>. Acesso em: 20 Ago 2016.

a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos, [...] assim como [...] Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia (BAHIA/TOPA, 2014, p. 34).

As aulas podem acontecer em diversos espaços, como escolas, igrejas, associações etc., pelo desenvolvimento do processo de alfabetização em oito meses com, no mínimo, 320h/aula, na perspectiva do letramento nos princípios da Educação popular, com material didático específico e professores que passam por formação específica para participar do programa.

O programa estabeleceu ainda parcerias com diversas instituições do “movimento social, prefeituras, igrejas, sindicatos, associações comunitárias, colônias de pescadores, comunidades quilombolas, ciganos, indígenas, terreiros de cultura afro, presídios, hospitais e universidades” (BAHIA/TOPA, 2014, p. 14). Tabela 1 mostra o panorama de adesões feitas no período de 2007 a 2014.

Tabela 1 – Adesões das prefeituras e entidades sociais ao TOPA entre 2007 e 2014

Número de prefeituras que estabeleceram parcerias com o TOPA		Entidades que estabeleceram parcerias com o TOPA	
Exercício	Adesões Prefeitura	Exercício	Adesões Prefeitura
2007/2008	307	2007/2008	170
2008/2009	355	2008/2009	441
2009/2010	357	2009/2010	675
2011/2012	245	2011/2012	405
2013/2014	206	2013/2014	488
2013/2015	261	2013/2015	565
2015/2016	206	2015/2016	603

Fonte: Retirado do documento TOPA (BAHIA/TOPA, 2014, p. 88)

Podemos deduzir dessas informações que, à medida que avançaram os anos, o número de prefeituras que aderiu ao TOPA diminuiu aproximadamente 33%; contraditoriamente, o número de entidades sociais que estabeleceram parcerias com o TOPA aumentou em cerca de 72%. O financiamento do Programa TOPA é de responsabilidade do Estado, com verbas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que custeiam os materiais didáticos, os alfabetizadores e os coordenadores, sendo a seleção dos alfabetizadores de responsabilidade das instituições parceiras e das secretarias de educação.

2.3.2 Tempo de Aprender

O Tempo de Aprender¹⁹, na Modalidade da EJA, é ofertado de forma pontual em algumas escolas núcleo de EJA, com matrícula e estrutura semestral em aulas semipresenciais, com oferta própria àqueles estudantes que trabalham em turnos ou dias alternados e não podem frequentar a escola regularmente. As aulas acontecem três dias na semana, as disciplinas são semestrais e os estudantes têm garantido o direito de aproveitamento de estudos já realizados nos diferentes componentes curriculares. A Portaria Nº. 13.664/08, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008, estabelece:

Art. 3º – Ficam mantidos os Cursos semipresenciais: Tempo de Aprender I (Curso equivalente ao Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries) e Tempo de Aprender II (Curso equivalente ao Ensino Médio). Esses cursos têm estrutura semipresencial semestral, com duração de 4 anos (2 anos para cada nível), podendo o aluno realizá-los em menor tempo, comprovando estudos realizados mediante apresentação de documento hábil de conclusão para aproveitamento de componente(s) curricular(es). Na EJA, estes cursos equivalem aos Tempos Formativos II e III, respectivamente, distinguindo-se, apenas, pela organização curricular.

A Portaria de Matrícula Nº 8854/2015, publicada em 14 de novembro de 2015, estabeleceu 30 vagas por sala de aula do Tempo de Aprender I e 40 vagas para o Tempo de Aprender II. A SEC, considerando o documento Orientações para o Curso Tempo de Aprender I e II – 2012²⁰, preconiza que o Curso Tempo de Aprender I e II se “destina às pessoas jovens, adultas e idosas que não podem frequentar os cursos presenciais pelas condições de vida e de trabalho e precisam concluir a escolarização básica nos turnos diurno e noturno”.

A organização do Tempo de Aprender possibilita ao jovem e ao adulto estudar por semestre letivo e por disciplina, com a carga horária dividida em aulas presenciais e estudos orientados, distribuídos em duas unidades didáticas, com a possibilidade de cursar até três disciplinas por semestre. Segundo ainda a última Portaria de Matrícula Nº 8854/2015, os conteúdos para o Tempo de Aprender “devem ser orientados pela política de Educação de Jovens e Adultos para a educação básica da rede estadual (2009), pela Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (2002) e pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999)”. O Tempo de Aprender não é uma modalidade com oferta ampla de vagas, pelo menos na Cidade de Feira de Santana, apenas uma escola estadual oferta vagas no diurno e noturno.

2.3.3 Posto de extensão

¹⁹Pesquisa no site <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/tempodeaprender>. Acesso em 26 Dez 2105.

²⁰Autorizados pela Resolução CEE n.º 032/92 – D.O. 27/08/92, Portaria n.º 066/98 – D.O. 08/01/98.

Posto de extensão²¹ é um programa de ampliação das ofertas educacionais para a população de jovens e adultos trabalhadores, desenvolvido em órgãos, empresas públicas e privadas, vinculado a uma escola da rede estadual da educação. Essa escola estadual será responsável por acompanhar tanto administrativa quanto pedagogicamente o curso, desde a implantação até a certificação. Assim, os cursos oferecidos nos postos de extensão favorecem a oferta ou conclusão da escolarização dos trabalhadores por acontecer na empresa do trabalhador em parceria com uma escola da rede estadual de educação.

O Posto de Extensão é efetivado por meio de um convênio entre a Secretaria da Educação e a entidade solicitante, cumprindo os seguintes itens:

- a) Envio de ofício ao Secretário da Educação, solicitando parceria via convênio;
- b) Elaboração de uma proposta pedagógica, especificando o curso a ser implantado, perfil do alunado, disponibilidade de recursos humanos, materiais e espaço físico adequado ao funcionamento do curso;
- c) Cumprimento das exigências legais quanto à documentação para efetivação do convênio, especificada na Lei nº 9.433, de 11 de março de 2005.

Como possibilidade de atender às especificidades do estudante trabalhador, ingresso no curso do posto de extensão, os cursos devem ser estruturados de acordo com o tempo disponibilizado pela empresa para que essa formação aconteça. Assim, a organização dos cursos nos diversos postos de extensão pode ser diversa para atender as especificidades de cada lugar. Essa organização deve ser registrada no Projeto Pedagógico.

Para o funcionamento de cada posto de extensão, cabem o compromisso e a responsabilidade a cada órgão envolvido. À SEC, cabe coordenar a implantação e a implementação do programa, com base na autorização, determinando articulações entre a empresa, a escola responsável e os núcleos regionais, viabilizando o convênio, acompanhando e avaliando processualmente. Aos núcleos regionais no interior da Bahia, cabe implementar as atribuições da SEC sobre o posto, além de acompanhar, avaliar e emitir relatórios periódicos sobre o trabalho desenvolvido. À escola responsável, cabe coordenar, junto à coordenação do posto, o desenvolvimento do curso, a matrícula, a construção do projeto pedagógico, a avaliação e a certificação desses estudantes trabalhadores. À empresa/órgão, além de mostrar necessidade e interesse de desenvolver o Programa Posto de Extensão, cabe organizar e manter o local

²¹ Informação retiradas na íntegra do site:

<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/postodeextensao>. Acesso em 26/12/2015.

adequado ao curso, indicar um coordenador no âmbito da empresa e apoiar todas as atividades do curso. A alternativa organizacional adotada deve fazer parte do Projeto Pedagógico.

2.3.4 Educação Prisional

A Educação Prisional²² visa à garantia de acesso à educação como direito, independentemente da situação de privação de liberdade. Busca-se, com a Educação Prisional, enfrentar realidades de exclusão e invisibilidade desse grupo para podermos ter uma sociedade justa e menos violenta. São sujeitos de direito dessa oferta “Jovens, Adultos e Idosos, homens e mulheres que, privados de liberdade, passam parte da sua vida vivendo no contexto penitenciário. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e de setores populares da sociedade” (BAHIA/2010, p. 8).

Neste contexto, foram implantados cursos presenciais de EJA nas Unidades Prisionais do Estado, por meio da implantação de salas de aula que funcionam dentro das Unidades Prisionais da Capital e também do interior. Estas salas são vinculadas a uma unidade escolar da Rede Pública Estadual como um anexo. Os cursos implantados seguem o mesmo tempo anunciado nos cursos presenciais (Tempos Formativos I, II e III), com um modelo curricular adaptado ao contexto prisional, com temas geradores voltados ao estudo de identidade, trabalho, cultura, diversidade, cidadania, as diversas redes de mobilização social, entre outras questões pertinentes à realidade dos sujeitos da Educação em Unidades Prisionais.

Salienta-se ainda que o tempo pedagógico sofre ajustes ante os procedimentos de organização e segurança próprios de cada unidade prisional. Em Feira de Santana, o presídio Regional de Feira de Santana, a Casa de Atendimento²³ Socioeducativo Juiz de Melo Matos e a Casa de Atendimento Socioeducativo Zilda Arns são vinculados à Escola Estadual Paulo VI.

2.3.5 Proposta Educacional de Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos – Tempo Juvenil

Em setembro de 2013, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia lança uma Proposta Educacional de Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos, conhecida como Tempo Juvenil, com currículo próprio, voltado para a juventude, afirmando o dever do Estado de garantir o direito à educação básica para o tempo humano da adolescência. Conhecida nas escolas como

²²Informação retiradas na íntegra

dosite:<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/educacaoprisional>. Acesso em 26/12/2015.

²³Também conhecidas como CASES, são Comunidades de Atendimento Socioeducativo para adolescentes aos quais se atribui autoria de ato infracional, que cumprem medida socioeducativa de internação e aguardam a decisão judicial em internação provisória. Para mais informações, acessar a <http://www.fundac.ba.gov.br>.

“Tempo Juvenil”, essa proposta educacional, voltada para a educação básica, nível fundamental, objetiva a efetivação, segundo a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de Junho de 2010, Artigo 2º, parágrafo único, inciso II, de uma

política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho (BAHIA, 2013, p.5) .

Nessa perspectiva, a portaria de matrícula nº 8.249/2013, para atender os jovens de 15 a 17 anos que não iniciaram ou concluíram o Ensino Fundamental, promulga:

Art.13. Os estudantes do Ensino Fundamental na faixa etária de 15 a 17 anos terão opção de matrícula em oferta específica, no Curso de Ensino Fundamental para Adolescentes de 15 a 17 anos, considerando o currículo para atendimento pedagógico desse tempo humano e apresentando organização própria, conforme Anexo III desta Portaria (BAHIA/SEC, 2013, p. 26).

Essa portaria ainda orienta sua oferta, quando necessária, em turmas diurnas e noturnas, considerando como espaços de aprendizagem: I - Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEB; II - Unidade (s) escolar (es) situada (s) nas sedes dos NRE, conforme definição de demanda e organização de classes; e III – Unidades escolares indicadas no Estudo do Reordenamento da Rede (BAHIA/SEC, 2013, p. 26). A oferta de Ensino Fundamental para Adolescentes de 15 a 17 anos está organizada em 4 etapas: Etapa 1 (Corresponde ao 1º, 2º e 3º anos), Etapa 2 (Corresponde às 3ª e 4ª série), Etapa 3 (Corresponde às 5ª e 6ª séries) e Etapa 4 (Corresponde às 6ª e 7ª séries) (BAHIA, 2013, p. 26).

Essa proposta orienta ainda que a prática pedagógica a ser desenvolvida deve considerar o tempo de vida, as necessidades e expectativas destes estudantes e, preferencialmente “[...] optar político-pedagógicamente pela Educação Popular; Teorias Psicogenéticas; Teoria Progressista/freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado)” (BAHIA/SEC, 2013, p. 7). A organização do seu currículo engloba os seguintes Eixos Temáticos: “a identidade, o trabalho, a cultura, a religião, arte, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação, entre outras questões pertinentes à realidade dos sujeitos adolescentes”.

Prevê também a “[...] articulação da educação formal com as diversas iniciativas de práticas educativas artísticas e culturais não formais, tendo por objetivos a ampliação e o fortalecimento das possibilidades formativas para os sujeitos adolescentes” (BAHIA/SEC, 2013, p. 7). Seus princípios teóricos metodológicos defendem o protagonismo, o respeito aos tempos humanos, a valorização dos conhecimentos de vida do estudante, da diversidade e da cultura, ao propor uma metodologia problematizadora, articulada ao mundo da cultura e do trabalho.

Por fim, a Política de EJA do Estado da Bahia direciona o trabalho pedagógico da EJA desde 2009, propõe um currículo organizado em Tempos Formativos, Eixos Temáticos, Temas Geradores e Áreas do Conhecimento, currículo que faz parte especificamente desse estudo, mas aqui nesse aparte apenas o apresentaremos a seguir.

2.3.6 Educação de Jovens e Adultos – Tempos Formativos

Não temos a pretensão, aqui, de aprofundar informações sobre esse currículo, visto ele ser objeto de análise documental mais adiante. Apenas, apresentaremos resumidamente. Na Bahia, o movimento de escolarização de jovens e adultos não se distancia do resto do país. Algumas das conquistas políticas que se consubstanciam em programas e currículos são demandadas aparentemente pela pressão de movimentos sociais, mas, sobretudo, são definidas pelas determinações dos interesses políticos vigentes.

A distorção idade-série e a evasão do noturno representam grandes desafios. Buscando atender parte desses desafios, a Rede Estadual da Bahia, a partir de 2009, conta com um novo currículo implementado pela Política de Educação de Jovens e Adultos, pautado em uma Pedagogia crítica numa proposta de atender às especificidades da EJA. Essa política se traduz em um Currículo organizado em tempos formativos e temas geradores, em aproximação com os estudos de Paulo Freire.

Essa política curricular baiana se fundamenta nos “[...] ideários da Educação Popular, compreendendo formação técnica, política e social” (BAHIA/SEC, 2009 p. 11), que surgiu “da escuta dos principais sujeitos da EJA - educandos (as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA (...)” tendo sido legalizada pela Portaria de nº 13.664/08, publicada em D.O. em 19 de novembro de 2008. Ela se justifica porque

[...] está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos, que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. (BAHIA/SEC, 2009. p. 11).

As orientações dessa proposta estão fundamentadas em uma “Pedagogia Crítica”, com referências aos estudos da psicogênese de Piaget e nas concepções de educação de adultos de Paulo Freire. Essa concepção freireana exige dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma mudança, certamente, de paradigmas para ser colocada em prática.

Como diretrizes, o novo currículo da EJA propõe acompanhamento de percurso de aprendizagem tendo como referência uma prática dialógica, que tenha como centralidade o estudante e seus saberes de vida. Fundamenta um processo de avaliação contínua não mais por notas, mas por conceitos de aprendizagem que exigem do professor registros sistemáticos sobre cada estudante. Propõe ainda o planejamento coletivo pautado em um modelo curricular centrado em temas geradores. O Modelo Curricular dessa modalidade está organizado em sete eixos temáticos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Modelo Curricular EJA.

1º TEMPO: APRENDER A SER				
EIXOS TEMATICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO
I- Identidade e Cultura	1 ano	Diversidade cultural Gênero: o lugar da mulher na sociedade Identidade afro brasileira e Indígena A família e a sociedade plural: crises e sentidos	1 bimestre cada tema	Linguagem (Lingua Portuguesa e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e a Sociedade
II- Cidadania e Trabalho	1 ano	Ações coletivas para a construção da cidadania Aldeias e quilombos, espaços de lutas e resistência O cidadão como sujeito de direitos e deveres O desemprego a fome e suas consequências	1 bimestre cada tema	
III- Saúde e Meio Ambiente	1 ano	A saúde do planeta Direito a qualidade de vida dos setores populares As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	1 bimestre cada tema	
2º TEMPO: APRENDER A CONVIVER				
EIXOS TEMATICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO
IV- Trabalho e Sociedade	1 ano	Relações de poder no mundo do trabalho Experiências de históricas de emancipação O movimento sindical e as relações de trabalho Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	1 bimestre cada tema	Linguagem (Lingua portuguesa, Artes e Lingua Estrangeira); Matemática; Estudos da Natureza e a Sociedade
VI- Meio Ambiente e Movimentos Sociais	1 ano	Trajetória dos movimentos sociais Concepção de meio ambiente e suas implicações Movimentos em defesa do meio ambiente Atuação das lideranças populares em defesa da vida	1 bimestre cada tema	
3º TEMPO APRENDER A VIVER				
EIXOS TEMATICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO
VI- Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	A sociedade globalizada O conhecimento como instrumento de poder e inserção social Informação ou conhecimento? A escola como espaço de socialização e construção de conhecimentos	1 bimestre cada tema	Linguagem, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais
VII- Economia Solidária e Empreendedorismo	1 ano	A economia a serviço da vida O cooperativismo como prática solidária Agricultura familiar Desenvolvimento auto – sustentável e geração de renda	1 bimestre cada tema	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Artes Atividades Laborais

NOTA: Considerando os Temas Geradores como conhecimentos primeiros, indicando como possibilidades de Estudo / Trabalho e não como Imposições, os Educadores devem identificar, junto aos coletivos de sujeito da EJA, temas que sejam próprios à sua realidade e necessidade de estudo. Desses temas, devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas, para estudo e aprofundamento.

Fonte: Organizado conforme documento Política Curricular de EJA – BA- Aprendizagem ao longo da vida (BAHIA/SEC, 2009, p. 26).

Essa estrutura curricular organiza o percurso da EJA em 3 Tempos Formativos da seguinte forma:

- **1º Tempo Formativo** – Aprender a ser, com três eixos de um ano cada um, equivalente ao Ensino Fundamental I, que engloba, como área de conhecimento, Linguagem, Matemática, Estudo da Natureza e Sociedade. Cada eixo com sugestões de quatro temas geradores a serem desenvolvidos cada um por bimestre no ano letivo.
- **2º Tempo Formativo** – Aprender a conviver, com dois eixos de um ano cada, que equivalem ao Ensino Fundamental II, englobando as áreas de Linguagem (Língua Portuguesa , Artes e Língua Estrangeira), Matemática e Estudos da Natureza e da Sociedade.
- **3º Tempo Formativo** – Aprender a viver, com dois eixos de um ano cada, que equivalem ao ensino médio, organizado no Eixo VI, englobando as disciplinas da Área de Humanas (Linguagem, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias: Artes e Atividades Laborais), e o Eixo VII, englobando as disciplinas da Área de Exatas (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Artes Atividades Laborais).

Todas essas diretrizes promulgadas na política, assim como na proposta curricular organizada em Tempos Formativos, demandam conhecimento, articulação governamental, ressignificação de prática docente, validação profissional e social para serem efetivamente (re) significadas no trabalho pedagógico da escola. Essa estrutura se diferencia bastante do modelo seriado, organizado por série no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SABERES E FAZERES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: DESAFIOS FORMATIVOS

Compreender um campo complexo e multifacetado como o do Currículo exige investigar e desvelar as transformações históricas e sociais que permeiam a sociedade, a constituição da escola e o valor dado ao conhecimento como capital social. Entender essas transformações na perspectiva histórica, ajuda a perceber que o currículo escolar representa, em grande parte, as representações sociais, as lutas políticas, econômicas e ideológicas de determinada sociedade em determinada época, longe de ser apenas um agrupamento de conteúdos e atividades escolares neutras e desinteressadas.

Essa sessão propõe fazer uma breve revisão histórica no campo do currículo, destacando as teorias curriculares, situando os desafios atuais postos ao currículo da EJA, assim como tecer reflexões sobre os saberes e desafios docentes, as representações sociais e currículo.

3.1 CURRÍCULO E SUAS REPRESENTAÇÕES: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E TEORIAS.

O currículo historicamente assume um papel importante no contexto das determinações do que é importante se formar e ensinar nas escolas. Ele transcende as salas de aula e se torna fundamental no processo de determinação, orientação de propostas e práticas pedagógicas articuladas a projetos e políticas públicas de educação. Pedra (1997, p. 28) ajuda a perceber que “[...] as teorizações sobre o currículo revelam, para além do que explicitam, um conjunto de representações que se ordenam, se justificam e tomam unidade na situação histórica em que são ou foram construídas”.

Ao mesmo tempo, o currículo representa questões de identidade e subjetividade, visto ele determinar, em parte, o que somos e o que nos tornamos nas determinações sociais e históricas do que devemos aprender no sistema escolar (SILVA, 2013). Portanto, ele não é neutro, em razão de ter o poder de selecionar o tipo de conhecimento válido, a partir de modelos ideais de homem e sociedade que se quer desenvolver.

Ao olhar o campo teórico, podemos encontrar currículo em diversas acepções, como definição de conteúdos escolarizados, como experiências, como planos ou propostas pedagógicas, como programas governamentais, como reprodução de ideais dominantes de uma classe hegemônica. Se, etimologicamente, conforme Pacheco (*apud* MACEDO, 2008, p22), “[...] currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória,

percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”.

No campo da escola, o currículo normatizado nem sempre consegue ser um caminho tão claro que interliga um percurso, instituído em suas diretrizes epistemológicas. Moreira (2007) esclarece que as distintas concepções associadas à palavra **currículo** deriva dos modos como a educação é concebida historicamente, assim como, as influências hegemônicas sobre ela presentes em cada contexto histórico. Silva (2013) evidencia a teorização do currículo em três grandes modelos que determinaram, cada qual, em determinado momento histórico, o projeto de conhecimento válido a ser desenvolvido nos sistemas de ensino: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

A teorização do campo do currículo data do início do Século XX, nos anos 20, nos Estados Unidos da América (EUA), no movimento em que transformações sociais como a urbanização e industrialização exigiram da escola um currículo que atendesse a um novo modelo de sociedade. Diante disso, nosso esforço nesse texto, é tentar compreender que noções de currículo são evidenciados no contexto histórico e que modelo de escola coube a cada sociedade determinar em prol de seu projeto de nação ou para servir a interesses capitalistas. Também, quais são os desafios impostos ao campo do currículo nessa sociedade contemporânea.

As teorias de currículo²⁴ressaltam que, a cada contexto histórico, há um modelo de homem e escola almejados pelos interesses sociais, políticos ou econômicos da sociedade. Falar de currículo supõe situar o papel da educação e escola na sociedade, em um contexto no qual a educação passou a ser monopólio do Estado, para servir ao projeto político de consolidação da identidade nacional. Souza, Ferreira e Barros (2009) afirmam:

Quando a burguesia revolucionária havia se firmado definitivamente no poder como classe dominante e dirigente da sociedade: instituiu-se a educação como um dever. Isso porque o homem dessa sociedade precisava ser educado para se adaptar ao novo modo de produção Capitalista e também de acordo com uma nova moral burguesa, ou seja, para manutenção da ordem e do ideário burguês: a propriedade privada (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p. 490).

Nesse sentido, a escola é forjada como produto e meio para a formação e transformação da sociedade segundo determinação de grupos dominantes. Essa sujeição da escola à sociedade sempre foi e é legitimada pelo currículo, poderoso artefato ideológico. Segundo Silva (2013), os teóricos Bobbitt, John Dewey e Ralph Tyler revolucionaram os sistemas educacionais por

²⁴SILVA (2013, p.11) conceitua teoria como “[...] uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”.

muitas décadas, na primeira metade do século XX, ao fundamentarem os princípios da Teoria Tradicional de Currículo, determinando organizações e processos educacionais voltados a atender as exigências do trabalho industrial.

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2013, p. 12).

Na verdade, Silva (2013) atribui que as transformações econômicas e sociais vivenciadas nesse período, com o processo de crescimento da urbanização e industrialização na Europa e EUA, os processos fabris do Taylorismo e Fordismo²⁵ em evidência, junto à massificação da escolarização, exigiram normas de organização e mensuração do trabalho educativo. O processo ascendente do trabalho fabril, aliado à obra *The Curriculum*, de Bobbitt, foi decisivo para a racionalização da organização do currículo escolar em sintonia com os processos vivenciados na fábrica.

Nesse modelo dito tecnicista, “[...]o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos, e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2013, p.12). O currículo nesse contexto servia como instrumento de controle e diferenciação social.

A obra intitulada *The Child and the curriculum*, escrita por John Dewey, marca a concepção de currículo com a construção da democracia e, na metade do século XX, o modelo de currículo de Bobbitt se consolida através das ideias de Ralph Tyler e os estudos sobre currículo em torno de organização e desenvolvimento do tecnicismo no meio educacional. Apple (1982 *apud* SILVA, 2006, p. 4823) afirma que “[...] o interesse dos primeiros teóricos a estruturar o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, destinar aos indivíduos o seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente”.

Kliebard (2011, p. 23) afirma que o discurso teórico “de impacto mais duradouro, até os dias atuais, na área do currículo, foi o programa elaborado por Ralph Tyler, para a disciplina Educação 360, na Universidade de Chicago, posteriormente publicado sob o título *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Esse autor consegue delimitar um campo curricular abordando teoricamente o ensino, reforçando as bases da Teoria Tradicional do currículo. Silva

²⁵O Taylorismo, criado por Frederick W. Taylor, introduziu no processo de produção da indústria a organização do trabalho de forma hierarquizada e sistematizada e o ganho por produtividade. No Fordismo, Henry Ford aprofundou as ideias de Taylor, implantando linhas de montagem para gerar uma grande produção, que deveria ser consumida em massa.
Informações colhidas de <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>

(2013) evidencia que o currículo de Tyler se centra na organização e desenvolvimento técnico do ensino, que deveria responder a quatro questões básicas:

1. “ Que objetivos educacionais a escola deve atingir? ”; 2. “Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Esse currículo se disseminou por vários países, inclusive no Brasil por várias décadas(SILVA,2013, p. 25).

As ideias de Tyler sobre o currículo ampliam o campo e a ascensão do currículo que podem ser sentidas até hoje no sistema educacional brasileiro, se pensarmos que ainda organizamos o currículo em torno de objetivos, seleção e organização de experiências e avaliação. Schmidt (2003, p. 62) aponta a contribuição de Bruner às ideias de Tyler, ao escrever o livro “O processo da educação”, enfatizando a necessidade de um currículo baseado na estrutura das disciplinas, articulando currículo e métodos didáticos para o ensino de ideias fundamentais em todas as disciplinas. Entretanto, transformações sociais, econômicas e culturais nos anos finais do século passado trouxeram novos desafios para a educação e o campo do currículo, principalmente a partir da década de 60²⁶, que provocaram uma renovação através da crítica ao pensamento curricular dominante.

Num movimento conhecido como “reconceptualização”, tendo como marco o livro “*Curriculum Theorizing: the reconceptualists*”, de William F. Pinar, as ideias de ideologia, reprodução e resistência proclamados pela Nova Sociologia da Educação na Inglaterra com Michael Young, os ensaios de Altusser, Bordieu e Passeron, Baudelot e Establet, no Brasil os estudos de Paulo Freire, efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais de currículo, inaugurando uma teoria, conhecida como Teoria Crítica de Currículo (SILVA, 2013, p.29).

O movimento de reconceitualização, segundo Silva (2013), começava a compreender a dissonância entre o currículo como técnica e as teorias sociais europeias (a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e teoria crítica da escola de Frankfurt). Duas vertentes de discussões dividiram a crítica ao modelo de currículo tradicional. Macedo (2008) contribui, afirmando:

[...] a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, desenvolvida através de uma visão de oposição clara à cultura de massa e à tecnificação alienante da sociedade moderna e à razão iluminista, vai desempenhar também um papel estruturante significativo na constituição da atitude crítica, principalmente através do pensamento de Adorno, Horkheimer e Benjamim (MACEDO, 2008, p. 38).

²⁶ Silva (2013) indica os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em outros países; a continuação dos movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros.

Esses teóricos da Teoria Crítica de Currículo se preocuparam em estabelecer relações entre saber, identidade e poder, relacionando os conceitos de ensino a aprendizagem, escola e sociedade com ideologia e poder. Nesse contexto, o modelo curricular de Tyler, propagado como neutro, inocente e desinteressado, é contestado, e a dimensão política do currículo ganha evidência como determinante de desigualdades e injustiças sociais.

Entre os estudos²⁷ precursores desse movimento, Silva (2013) evidencia *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, que apresenta a escola como aparelho ideológico central do estado capitalista porque “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (SILVA, 2013, p. 31-32) e “atinge praticamente a toda a população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 2013, p. 31-32). O livro de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França*, reforça as ideias de Althusser. Bowles e Gintis, em seu livro *A escola capitalista na América*, estabelece relação entre a escola e a produção, enfatizando as atitudes necessárias ao trabalhador capitalista que a escola deveria desenvolver.

Finalmente, Bourdieu e Passeron, no livro *A reprodução*, fazem a crítica de que o currículo da escola “está baseado na cultura dominante” e impõe às “crianças, escolas das classes dominadas esse código indecifrável” (SILVA, 2013, p. 35), ou seja, o capital cultural dominante imposto nas escolas como reprodução cultural mantém o *status quo* social e garante o processo de reprodução social.

Na Inglaterra, no início dos anos 70, do século XX, novas perspectivas na área surgem pela constituição de uma nova corrente sociológica, reconhecida como “Nova Sociologia da Educação”, que se voltava a estudar o currículo, e foi evidenciada pela publicação do livro *Knowledge and control: new direction for the Sociology of Education*, editado por Michael Young. Macedo (2008, p.40) afirma:

É entre os denominados ‘Novos Sociólogos da Educação’ na Inglaterra que vai se tentar uma articulação entre as teorias de inspiração sociointeracionista-interacionismo simbólico (MEAD), etnometodologia (GARFINKEL) e a dramaturgia social (GOFFMAN), todas elas marcadas pelas ideias básicas da sociofenomenologia de Alfred Schutz e a inspiração neomarxista”. Madam Sarup, Peter Woods, Nell Keddie, Geoffrey Esland e Basil Bernstein são os principais nomes, sendo que o principal arquiteto dessa corrente, Michael Young, toma uma orientação mais estruturalista, centrando-se na preocupação em refletir as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (MACEDO, 2008, p.40).

²⁷Para ampliar esse estudo ver as referências de Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira, Roberto Sidnei Macedo, entre outros.

Assim, a Nova Sociologia da Educação se volta a analisar o currículo “sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição”. (GALIAN; LOUSANO, 2014, p. 1111). Segundo ainda esses autores, nessa perspectiva, educação e conhecimento são vistos como inseparáveis e currículo, como uma construção social. A escola continua, nessa perspectiva, a desempenhar um papel ideológico.

Ainda nessa década, outros discursos se instituem na teorização do currículo. Segundo Silva (2013), o pensamento neomarxista de Michael Apple e Henry Giroux, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, por Paulo Freire e pela NSE, traz um novo olhar para o currículo. Apple, utilizando os elementos da crítica marxista, critica a influência da economia na educação e cultura em forma de hegemonia cultural e evidencia, nessa discussão, o papel do currículo oculto e do currículo oficial. Segundo Santos e Moreira (1995 *apud* SCHMIDT, 2003, p. 62), esses teóricos realizam

[...] uma análise de forte fundo sociológico, procuram mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados. (...) mais recentemente, esses autores têm enfatizado as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e também procurado discutir alternativas que permitam sua organização a favor da emancipação individual e coletiva (SANTOS ; MOREIRA, 1995 *apud* SCHMIDT, 2003, p. 62).

Apple rebate a neutralidade do currículo, afirmando que ele “[...] está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2013, p.46), ou seja, ele é fruto de determinação de grupos sociais dominantes que decidem o que deve ser ensinado nas escolas. A questão do currículo para Apple reside em “[...] saber qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 2013, p. 46). Destarte, o fundamental não é saber como o conhecimento será ensinado, mas saber por que este conhecimento e não outro. Assim, os questionamentos desse teórico ameaçam o modelo tecnicista.

Henry Giroux contribuiu na teorização do currículo na qualidade de política cultural. Silva (2013, p. 51) constata que ele “[...] ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes do currículo” e aponta o Currículo como política cultural na perspectiva de que os valores culturais e sociais estão intrinsecamente ligados a ele, e ao não os levar em conta, o tecnicismo reproduz as desigualdades culturais e sociais, portanto o viés cultural e social do currículo não pode ser deixado à parte.

Silva (2013) afirma que Giroux se apoia nas ideias de esfera pública, vendo a escola como “espaço democrático”, “professores como intelectuais transformadores” e “voz” na

medida em que os estudantes exerçam um papel ativo de discussão e contestação. Macedo (2008) contribui, informando:

É justamente Henri Giroux, emérito teórico crítico do currículo, quem primeiro vai refletir essas influências, de forma mais densa, nos seus trabalhos em currículo, falando de uma ‘pedagogia das possibilidades’. Tomando de empréstimo a noção de ‘esfera pública’ em Habermas, Giroux vai argumentar em favor de um currículo como ‘esfera pública democrática’ (MACEDO, 2008, p. 39).

A contribuição desses dois curriculistas vai além desse período demarcado pela Teoria Crítica, mas, ao fazerem suas leituras críticas do currículo pautadas nas imposições e contradições da sociedade capitalista, propõem currículos justos e democráticos. Essa vertente teórica deslocou a visão tecnicista da escola em seu arcabouço metodológico e curricular para a análise sociológica de ideologia e poder.

Entretanto, a partir do momento em que essa teorização não dava mais conta de compreender as transformações em rumo na sociedade reconhecida como pós-moderna²⁸, a escola enfrenta novos desafios em uma sociedade plural, em que temáticas como “Multiculturalismo”, “Sociedade da Informação e Comunicação” são exigências da sociedade, que se voltam ao currículo, exigindo transformações que atendam à diversidade em sua plenitude.

O movimento do Multiculturalismo dá a tônica a essas discussões contemporâneas a partir de um olhar pós-crítico no currículo. O multiculturalismo é compreendido, segundo Silva (2013), como um movimento reivindicatório de grupos culturais dominados por reconhecimento da sua cultura e participação nas decisões políticas do país. Candau (2013) não concebe educação distanciada da cultura a qual está imersa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Nessa perspectiva, acreditamos que o currículo representa muito mais do que escolhas de conteúdo escolares. “O currículo que é o representado ele apenas dá título a uma determinada proposta educacional que, por sua vez, deriva de um conjunto de representações sobre o ser humano, como ser educável” (PEDRA, 1997, p. 28).

Dentro da dinâmica da escola, os componentes curriculares, antes de representarem programas governamentais, representam relações de poder e de possibilidades. Sacristán (2000, p. 15) coloca que, quando definimos o currículo, “[...] estamos descrevendo a

²⁸ Segundo Lopes (2013, p.15), “A pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX – duas grandes guerras, holocausto, bomba atômica, genocídios de toda a espécie”. A autora ainda situa “[...] temporalmente, o início da pós-modernidade tende a ser situado nos anos 1950, com uma consolidação entre os anos de 1968 e 1972”.

concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc.”.

Dessa forma, os currículos representam uma estabilidade momentânea entre forças e interesses envolvidos no sistema escolar, entretanto, essas forças representam no campo da escola, tensões, contradições e conformações. Dos Santos Costa (2001), em seus estudos sobre Currículo e Multiculturalismo, contribui ao afirmar:

Na teorização educacional contemporânea, o currículo é concebido como território de luta, resistências e transformações, sendo um espaço de construção e desconstrução de conhecimentos, lugar multirreferencial, espaço de vivência e convivência de classes, etnias, gêneros e religiões. O currículo se constrói no seio das relações sociais concretas, em lugares historicamente datados, por autores/atrizes com saberes, desejos, culturas, opções e representações. (DOS SANTOS COSTA, 2001, p. 146).

Apesar dos desafios econômicos e sociais impostos à escola pela sociedade contemporânea, pelas políticas governamentais, pelos currículos prescritos, demandados por pressões sociais, políticas e financeiras internacionais ou não, é no cotidiano da escola que o currículo se corporifica pelas ações dos agentes que desenvolvem o processo educativo cotidianamente nos ambientes escolares.

Pensar o currículo requer um posicionamento, pois ele implica uma seleção, intencional ou não, de quem o constrói ou de quem o implementa cotidianamente na escola. Compreendendo o currículo como um campo de tensões e poder, atestamos as ideias de Macedo (2008), pois o percebemos,

Como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processo e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2008, p.24).

Se o currículo se configura também como uma prática social é como atividade pedagógica que se institucionaliza, através de múltiplos processos e múltiplos interesses. Concordamos com Sacristán (2000, p.165), ao reconhecer “[...] professores como elementos de primeira ordem na concretização do currículo”, seja nas secretarias de educação, diretorias regionais de educação ou nas escolas. Dessa forma, os (as) professores (as) têm diante de si um grande desafio de repensar a sua função no sistema escolar. Mais do que ser um mero transmissor do conhecimento, a sociedade exige dele um posicionamento diante desse novo panorama global.

Entender esse campo curricular atual requer compreender os desafios e perspectivas que a escola precisa enfrentar nesse panorama contemporâneo. As questões sobre currículo

permeiam fortemente as mudanças globais pelas quais passam os países inundados de desafios que impactam a escola, que, na qualidade de instituição formadora em sua gênese, é impulsionada a repensar o seu papel.

Transformações importantes nas tecnologias de comunicação, nos processos de produção e trabalho, de certo, geraram também transformações políticas, econômicas e sociais que mudaram as relações entre os países e o valor do conhecimento; inovações no meio científico como “[...] os estudos da microfísica, da engenharia genética, da antropologia cultural, da biologia molecular, dentre outros, prepararam uma transformação no próprio modo de pensar o conhecimento” (DOS SANTOS COSTA, 2001, p. 145). Contribuindo com essas ideias, Gama *et al* (2012) revelam:

Nesse cenário de globalização, a educação, como fenômeno social, não ficou de fora das mudanças do contexto social e econômico do mundo e passou a ser vista como, “peça” fundamental para aumentar a inserção dos países em desenvolvimento na atual conjuntura produtiva. Assim, a educação tem enfrentado crises sucessivas já que houve uma transferência da esfera política para a esfera de mercado (GAMA *et al*, 2012, p.2).

Nesse contexto, novas políticas e novos currículos são exigidos para a escola, por pressão nacional ou internacional com a finalidade de adequações ao mercado de trabalho sob a ótica da Globalização²⁹. Gama *et al*, (2012, p.2) informam ainda que “[...] no campo da formação de professores, novas diretrizes foram gestadas e orientadas pelos organismos internacionais, que tiveram forte influência na elaboração das políticas públicas educacionais”.

Nesse panorama, Alarcão (2011) anuncia que nesse novo contexto, a escola não detém o controle do conhecimento. Novos princípios educativos são exigidos que deem conta de abarcar essa multiplicidade de informações e formações de estudantes que, cada vez mais, devem ser competentes e autônomos a lidar com essa sociedade multifacetada. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oportunizam novos espaços de aprendizagem e conhecimento, entretanto, sua disponibilidade e acesso ainda não são para todos.

Cada vez mais se exigirá da escola, desenvolver novos caminhos que deem conta de uma Educação que vá além do que demanda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, nº 9394/96, que promulga, em seu Art. 2º, que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e

²⁹Globalização compreendida como a “[...] intensificação das relações sociais em escala mundiais, que ligam comunidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (IANNI, 1997, p. 151).

sua qualificação para o trabalho”. Cidadania e qualificação para o trabalho, colocados como fins da Educação em uma sociedade

Complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de sirva-se quem precisar e do que precisar e faça de mim o uso que entender. O cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se entrecruzam com novas ideias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças (ALARCÃO, 2011, p. 14).

Decerto, a aprendizagem, segundo Alarcão (2011, p. 17), tornou-se um bem de todos, logo, a “aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade”. Isso impõe ao nosso sistema escolar e conseqüentemente aos currículos, lidar com novas exigências educativas que incorporarem princípios e estratégias que deem conta de uma formação mais ampla e mais abrangente que vá além do livro didático, mas que exige do estudante habilidades comunicativas, de pesquisa e autonomia muito mais intensas do que o nosso sistema escolar positivista ainda tem oferecido. Santomé (2013) demarca que tipo de educação hoje se exige da escola diante desse panorama globalizado e multicultural, que se torna um dos desafios do campo do currículo.

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre sua conduta como sobre a conduta dos demais; torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas e na proposta de solução encaminhadas para a construção de uma sociedade mais justa. (SANTOMÉ, 2013, p. 217).

Certamente o campo do currículo não é neutro, mas representa um campo de tensões, e pensar em currículo requer pensar nas tensões que o permeiam e no contexto social que o influenciará. O currículo não pode ser compreendido “à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico, e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”(SACRISTÁN, 2000, p.107). E pensar essas tensões no campo do currículo da EJA requer compreender quais desafios essa modalidade enfrenta e quais currículos determinam conteúdos e fazeres nas salas de aula.

3.2 DESAFIOS ATUAIS POSTOS AO CAMPO DO CURRÍCULO DA EJA

Pensando em EJA, modalidade com especificidades próprias e tempos humanos tão diferenciados no mesmo espaço escolar, os desafios docentes se ampliam significativamente.

Novos saberes são necessários para dar conta da formação que, segundo Tavares (1996 *apud* ALARCÃO, 2011, 28), garanta:

ser aluno é ser aprendente. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem de assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de quem tem que ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confia no professor a quem a sociedade entrega a missão de orientar nessa caminhada. Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva (ALARCÃO, 2011, p. 28).

Falar do currículo de EJA certamente requer pensar nas diversas dimensões que ele compõe. Esse contexto minimiza o pensar coletivo sobre um projeto político e social que consiga atender às especificidades da educação de jovens e adultos, o que dificulta, certamente, a garantia plena do direito dos sujeitos dessa modalidade a uma formação plena. Reconhecer que os sujeitos da EJA são detentores dos direitos legitimados nas normas legais, talvez seja o primeiro passo para mudanças significativas no campo do ensino da EJA, que garanta o acesso e permanência a um efetivo processo de aprendizagem, ao longo da vida, em todos os âmbitos sociais, que possibilite aos estudantes da EJA enfrentar em pé de igualdade e direito as mudanças sociais vivenciadas nessa sociedade contemporânea.

Evidenciamos que as mudanças sociais que a instituição escolar enfrenta na contemporaneidade, vinculadas à globalização econômica e de comunicação pelas novas tecnologias, exigem a ideia de repensar o projeto educativo da escola. Pensar em educação hoje requer extrapolar o campo das disciplinas, levar em conta a diversidade e a cultura que revelam os sujeitos na escola. No campo da EJA, essas dimensões se tornam mais densas diante de um histórico esvaziado de políticas educacionais que deem conta da especificidade de formação de grupos tão diversos dentro do espaço escolar e da recente conquista de ser reconhecida como uma modalidade da educação básica de direito à escolarização.

Pensar um currículo para a EJA, demanda ainda reflexões sobre a Educação Popular diante das representações históricas de lutas por conquistas vivenciadas pelos movimentos sociais. Freire já afirmava que “A Educação de Adultos é mais bem percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 2011, p. 21). Educação Popular como prática política e social que “contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta, discussão democrática de pressuposições básicas de existência” (FREIRE, 2011, p. 23).

Oliveira (2007) chama a atenção para o campo do currículo da EJA, evidenciando questões de análise importantes, para compreender os desafios que essa modalidade enfrenta, protagonizadas ao longo desse processo de políticas educacionais voltadas às campanhas compensatórias de alfabetização, descoladas das especificidades dos alfabetizandos, até a inserção dessa modalidade como direito legitimado. Nós as enumeramos para evidenciá-las:

- a) Os trabalhos de alfabetização com métodos e objetivos voltados à especificidade dos alunos, desenvolvidos por Paulo Freire e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram “[...] a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares” (OLIVEIRA, 2007, p. 85);
- b) Os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais.
- c) Refere-se ao entendimento a respeito de quem são as pessoas a que a EJA se destina. Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, os jovens e adultos inseridos no processo de escolarização regular prevista na legislação, que estão fora desse perfil compensatório, ficam à margem das discussões sobre o processo de escolarização.

Em 2008, através do Documento Base Nacional, intitulado “Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, o MEC apontou os desafios a serem superados pela Educação de Jovens e Adultos. Destacamos o **reconhecimento da EJA como direito**, pois “significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (BRASIL, 2008, p. 1). Outro desafio é reconhecer a EJA como “[...] espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história”, além de perceber que “pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade”.

Esta diversidade que se estabelece “das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros”. Nesse contexto, torna-se um grande desafio “[...] a

produção de uma política pública de Estado para a EJA, centrada em sujeitos jovens e adultos com a expressão de toda a diversidade” (BRASIL, 2008, p. 1).

O documento reflexiona, ainda como desafio, ser a EJA “[...] espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos têm, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas” (BRASIL, 2008, p. 2). Lidar com essa diversidade de gerações, de saberes, requer do professor sensibilidade e conhecimento para desenvolver da melhor forma possível uma ação educativa emancipadora. Essa consciência do professor deve ser pauta de estudo dos processos formativos pelos quais ele passa.

Da mesma forma, constitui-se como desafio à escola, logo aos currículos, o processo de Juvenilização da EJA. Como destaca o documento: “O Brasil ainda é um país jovem, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas às formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, sua cultura, seus desejos e sonhos futuros” (BRASIL, 2008, p. 2). Representa um grande desafio para a EJA o “[...] perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127).

Desafio ainda é incluir na EJA pessoas com necessidades educativas especiais, os indígenas, os quilombolas e os sujeitos privados de liberdade. Certamente atender as especificidades desses grupos nos currículos representa um desafio que precisa ser contemplado por políticas públicas e processos formativos de professores. Nesse contexto, o documento expressa:

A tarefa de reconfigurar currículos impõe a formação docente continuada, como professor pesquisador, porque por meio dela professores e educadores poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam. À formação inicial e continuada de professores, fazendo real o papel de um sistema, cabe contribuir para a qualidade do ensino, nos termos que vêm sendo explicitados neste documento (BRASIL, 2008, p. 4).

Haddad e Di Pierro (2000) contribuem ao debate ao evidenciar os desafios presentes e futuros da EJA, que impactam diretamente a sua efetividade. Apontam um novo tipo de exclusão escolar provocada pela má qualidade do ensino que, aliada às condições de pobreza extrema, favorece um considerável número de jovens a abandonar a escola sem ter tido aprendizagens significativas para utilizar os conhecimentos escolares com autonomia no seu cotidiano. Para os referidos autores,

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo, tipificado como analfabetismo funcional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

Ainda, nesse contexto, a EJA “[...] perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127), ficando atrelado à boa vontade de doações da sociedade civil de forma desarticulada de uma política pública eficiente que possa superar o analfabetismo e promover o avanço na escolarização desses sujeitos.

Por fim, esses autores apontam o movimento inverso em relação à garantia da escolarização da EJA nos países desenvolvidos, que dispõe de variadas oportunidades de formação, seja no contexto geral, no profissional ou formação permanente. Dessa forma, “O paradigma de educação continuada emergente nessas regiões concebe como espaços educativos múltiplas dimensões da vida social, inclusive os ambientes urbano e de trabalho, as associações civis, os meios de comunicação e as demais instituições e aparelhos culturais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 128). Nesse contexto, a escola responde apenas por uma parte da formação dos jovens e adultos e divide com outras instituições essa responsabilidade.

Haddad (2000, p. 87) apresenta ainda como desafio vivenciados na EJA, a superação de propostas curriculares positivistas fragmentadoras do conhecimento e da organização do currículo, dificultando “[...] o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares”.

Acrescentamos, a partir de experiências vivenciadas no campo da EJA em consonância com as ideias de Oliveira (2007), Haddad e Di Pierro (2000), como desafio a diversidade geracional na EJA, em que o convívio de gerações de jovens e adultos com distintas expectativas em relação ao processo de escolarização se encontram no mesmo espaço de sala de aula, são submetidos à mesma proposta pedagógica, certamente representam desafios aos professores em saber lidar com tempos humanos tão distintos em idade, cultura e expectativas (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Por fim e não menos importante, há a organização curricular, “[...] que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127). Quando não há uma contextualização do ensino e os saberes de vida dos alunos em grande parte são desvalorizados, ou os estudantes jovens e adultos são submetidos a um currículo oriundo do ensino destinado às crianças, negando-se a condição de serem sujeitos de sua própria história, ou constroem-se representações sociais que os estigmatizam na sociedade como incapazes.

3.3 OS SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: DESAFIOS DOCENTES

Ser professor nessa sociedade imersa em processo ininterrupto de globalização econômica, tecnológica e cultural representa um grande desafio pessoal e profissional. O conhecimento antes manuscrito e de posse de poucos, na atualidade está exposto a quem quiser e tiver competência a acessá-lo. Alarcão (2011) sinaliza:

Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que estender”. O cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se entrecruzam com novas ideias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças (ALARCÃO, 2011, p. 14).

Nesse contexto, as exigências voltadas à escola e aos professores se acentuam e a formação positivista, até então, não consegue dar conta da formação plural que a sociedade contemporânea exige. O professor, decerto, não se encaixa apenas na tarefa de transmissor de saberes, mas também precisa situar-se nesses novos contextos. Imersos no contexto tecnológico mutante, o “[...] aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdo[...] O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas” (ALARCÃO, 2011, p. 16). Essa formação, por certo, impõe ao professor e estudante ser questionador, autônomo, ético, flexível, colaborador, tolerante, responsável e atuante tecnologicamente. Certamente, essas são algumas das características necessárias à inclusão nesse mundo diverso que desafiam o trabalho docente.

Outra característica evidente nesse panorama é a multiplicidade de espaços de formação. “As novas tecnologias da informação criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos” (GADOTTI, 2005, p.101). Dessa forma, a escola não detém mais o posto de instituição única a formar. A formação pode acontecer dentro e fora da escola nos mais diversos suportes e espaços; entretanto, ela ainda representa socialmente uma instituição privilegiada de formação. Libâneo (2001, p. 20) relaciona que “a escola é ainda a chance de acesso ao mundo do conhecimento, para fazer frente ao mundo da informação”.

Essas circunstâncias impõem à escola, espaço representativo de formação, a necessidade de se reinventar para dar conta da multiplicidade de desafios postos a ela atualmente. Alarcão (2011) afirma que a educação está em crise e, para intervir, é preciso compreender seus meandros, reunir esforços conjunto para intervenção e superação. Nessa discussão, Nóvoa (1999) contribui, esclarecendo que

Cada escola funciona como um sistema aberto e como tal se manifesta permeável às linhas de força geradas nos múltiplos contextos que a envolvem, desde as dinâmicas que agem à escala local (pressões dos pais, dos poderes, da opinião pública etc.) até as correntes de influência que atingem nível internacional (condicionantes de apoios financeiros, acordos, pareceres etc.), passando pela normalização oficial (currículos, programas, regras de contratação de professores etc.) (NÓVOA, 1999, p. 176).

Pensando na ótica evidenciada por Nóvoa, a reconfiguração das funções da escola requer reflexões. Gadotti (2005) aponta que as mudanças na escola devem acontecer de dentro para fora e que essa mudança deve ser cultural e estrutural ao mesmo tempo. Candau (2013) evidencia que a escola além de ensinar, deve aproximar-se da realidade. Libâneo (2001, p. 21) colabora, ao afirmar que “[...] das escolas e dos professores, está sendo requerida a ajuda aos alunos no desenvolvimento da qualidade do pensar, de habilidades e estratégias de pensamento”.

Nessa perspectiva de desafios e mudanças, as exigências sobre o trabalho docente se ampliam. Os professores, atores fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, são chamados a repensar sua função, porque o papel histórico de transmissores de conhecimentos, unicamente, já não cabe nessa sociedade globalizante. Nóvoa (1999) denuncia que o processo histórico de exigências sobre esse profissional aumenta vertiginosamente em responsabilidades. Alarcão (2011, p.34) sinaliza que, “para não se sentirem ultrapassados, os professores precisam urgentemente de se recontextualizar na sua identidade e responsabilidades profissionais”.

Esse contexto leva a pensar na profissão e formação do professor, seus desafios, seus saberes implicados na prática profissional e sua atuação na escola enquanto instituição de ensino. Tardif (2002) evidencia a posição privilegiada dos professores em relação ao currículo, ao exercerem a função de mediadores da cultura e saberes escolares. Dessa forma, muitas são suas atividades na docência. Conhecer os conteúdos/conhecimentos da sua área de atuação, organizar didaticamente o espaço da sala de aula, planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, lidar cotidianamente com relações interpessoais, recursos, programas, legislações, determinações da gestão escolar, implementação do currículo vigente.

Em relação ao currículo, qualquer modelo, qualquer formação de professores precisa levar em conta a perspectiva das representações que os docentes constroem em seu percurso formativo e profissional. O currículo se manifesta de diversas formas no contexto escolar, seja prescrito através dos programas e legislações governamentais, nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, ou implementado pelas secretarias de educação ou realizado de acordo com

as crenças, valores e representações de cada professor. Seja qual for a forma, ele é interpretado e reconfigurado pelas práticas/fazer dos professores.

Acreditamos, como Arroyo (2013), no poder e posição central que o currículo assume na estruturação do papel da escola. Ele é o grande dinamizador das relações pedagógicas no trabalho educativo do professor. Como já vimos, o currículo se torna uma prática que envolve múltiplos processos e fatores, assim como representa várias dimensões, sejam estruturais, culturais, pedagógicas ou sociais. É certo também que ele sofre influências de diversos determinantes externos e internos ao espaço escolar e uma delas é a relação que o professor estabelece com o currículo. Compreendemos, como Sacristán (2000, p.165), que o professor “[...] é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”.

O poder de transformar ou modelar o currículo “[...] que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais” (SACRISTÁN, 2000, p.166) deve ser levado em consideração na proposição de políticas públicas voltadas ao campo educativo. Quanto mais participações em fóruns de discussão ou processos formativos forem proporcionadas aos professores, quanto maior participação na construção das políticas educacionais, maiores possibilidades de uma proposta curricular ser implementada com êxito no espaço escolar.

De certo, como diz Macedo (2013, p. 33), apoiando-se em Garfinkel (1976), os professores, na condição de “atores sociais envolvidos em questões curriculares, não são “idiotas culturais”, ao contrário, se constituem “atores curriculantes” porque constroem currículo nas suas práticas cotidianas, implicadas em intencionalidades e produções culturais e políticas encharcadas de valores, posturas, escolhas, experiências sociais, saberes de vida.

É certo também, que os professores têm parte de seu trabalho condicionado pelo espaço, pela estrutura, pelos recursos disponíveis e pelas ações administrativas da gestão da escola, além, é claro, pelas políticas curriculares e normas legais demandadas pelos governos. Entretanto, no espaço da sala de aula, seus saberes são determinantes no desenvolvimento do fazer pedagógico e na construção do currículo. Assim, a atividade docente é permeada por “atos de currículo”³⁰ construídos cotidianamente no processo educativo, fundamentado nos saberes que os professores adquirem no seu arcabouço acadêmico, profissional e pessoal.

³⁰Atos do currículo nos referimos à ação construtiva do professor no seu exercício cotidiano de no “lugar dos seus interesses e posicionalidades produzirem atos de currículo” (MACEDO, 2013, p. 30).

Sacristán (2000) afirma que, no seu fazer pedagógico, o professor faz a mediação entre o aluno e a cultura, “através do nível cultural que ele em princípio tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo”. No sentido de compreender a pluralidade dos saberes docentes e sua ação sobre o currículo, encontramos, nos estudos de Tardif (2002, p. 15), que esse saber “[...] não é de foro íntimo povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho [...], um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar) de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Dessa forma, entendemos que o saber do professor se constitui de um conjunto de saberes construídos ao longo de sua existência, a partir das representações que constrói das suas experiências de vida e interações sociais de formação e trabalho. No caso do nosso estudo, o saber do professor que atua na EJA se constrói continuamente a partir da relação concreta entre professores licenciados e estudantes jovens e adultos, a partir da mediação e construção de um currículo corporificado na sala de aula pelas representações que esses professores construíram e constroem ao longo da sua experiência de vida e docência.

Tardif (2002, p. 36) colabora com seus estudos, classificando os tipos de saberes do professor a partir das suas origens e significações, afirmando que a pluralidade dos saberes docentes se forma a partir “da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, a concepção de “saber” envolve “[...] conhecimentos, competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 15). Organizamos os saberes dimensionados por Tardif (2002), no Quadro 3, para melhor diferenciação.

Quadro 3 - Saberes docentes segundo Tardif

(Continua)

SABERES DOCENTES	ORIGEM
Saberes da formação profissional	Saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais, faculdades, universidades). Saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas ou concepções originadas de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação educativa.
Saberes disciplinares	Saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Integram-se à prática docente através da formação, inicial e contínua, dos professores, nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes dos diversos campos do conhecimento e disciplinas e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

(Continuação)

Saberes curriculares	Saberes dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos encontrados nos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. São saberes sociais selecionados da cultura erudita.
Saberes experenciais	Saberes específicos construídos das práticas e experiências docentes.

Fonte: Organizado pela autora com base em Tardif (2002, p. 36 - 39)

Esses saberes articulam-se entre si e regulam continuamente a prática docente configurando o professor como, “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39). Assim, as relações entre o saber, o próprio homem, e o mundo se mediatizam constantemente.

Ao pensar na atuação docente com a formação humana e o conhecimento, Giroux (1997, p. 162) evidencia a condição do professor como intelectual, responsável pelo processo de escolarização. Nesse sentido, como profissionais intelectuais, tem como determinantes à sua atividade, os interesses políticos e ideológicos, o currículo, as práticas e relações sociais desenvolvidas em sala de aula. Acentua ainda que “[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.

Esse papel de profissional transformador que Giroux concede aos professores se avoluma na dimensão mais política do que pedagógica. Nesse sentido, conclama aos professores o encargo de politizar a sua ação pedagógica. Isso implica a ação de uma pedagogia emancipadora, que se desenvolve sob os seguintes princípios: tratar os “estudantes como agentes críticos”; problematizar o conhecimento, através do “diálogo crítico e afirmativo” (GIROUX, 1997, p. 163), qualificando suas experiências cotidianas.

Esses princípios corroboram a pedagogia emancipadora de Paulo Freire (2014), que evidencia a responsabilidade ética do ato educativo, conseqüentemente do papel do professor no ato dialógico de ensinar. Ensinar pressupõe o professor exercitar a reflexão crítica dos fatores políticos e sociais inerentes aos sujeitos envolvidos. Dessa forma, “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática [...]” (FREIRE, 2001, p. 24). Em interação no processo de ensino, tanto professor quanto estudante se formam ao formar o outro, porque “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2014, p. 25).

Apesar das pressões internacionais e nacionais percebidas na atualidade sobre a escola e sobre o professor, pelas dimensões econômicas, sociais e culturais, aliadas aos investimentos acadêmicos em formação dos professores, ampliação de cursos de formação, estudos apontam um descrédito social sobre a educação e sobre os professores, que apresentam, segundo Nóvoa (1999, p. 95), “[...] uma atitude de desilusão e de renúncia, que foi se desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”, na realidade, “[...] os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido” (NÓVOA, 2009, p. 227).

Todos esses desafios, aliados à burocratização estatal, vêm, ao longo do tempo, desqualificando o trabalho docente, através de políticas de formação aligeiradas e externas aos fatores inerentes ao trabalho docente. Contreras (2012, p. 20) reconhece essa desqualificação como a perda de autonomia docente à medida que “[...] as políticas de governo estão colocando para a formação de professores redução de saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas”.

Decerto os fatores implicados no contexto escolar emergentes das pressões sociais sobre o papel do professor, com acréscimo de suas funções e responsabilidades, causam o que Nóvoa (1999, p. 97, 98) chama de *mal-estar docente*. O estudo desse *mal-estar docente* imbricado pelas mudanças sociais deve servir para 1. “[...] ajudar os professores a eliminar o desajustamento”, com base na análise mais precisa da condição em que se encontram; 2. “[...] pode servir como chamada de atenção à sociedade para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores”. Dessa forma, elucidar que o professor não é o principal “responsável pelos problemas do ensino”; 3. “[...] é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de ação coerente, com vistas à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho”.

É certo que os investimentos feitos em formação dos professores no Brasil após a LDBEN 9394/96 não dão conta de atender a todos os níveis e modalidades educativa, assim como não atendem à totalidade dos professores. As reformas educacionais desencadeadas após essa norma definem os caminhos da formação dos profissionais da educação no Brasil. Essas reformas foram impactadas, segundo Vieira (2012, p. 19), por três fatores importantes: “1) a consolidação do processo de globalização; 2) a redefinição das formas de organização do Estado; e 3) o fortalecimento das agências internacionais”. Freitas (2002) salienta a formação de professores como

[...] campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso (FREITAS, 2002, p. 138).

Tardif (2002) demonstra, em suas pesquisas, a necessidade de mudanças fundamentais nas concepções e práticas de formação de professores. O reconhecimento dos professores, profissionais sujeitos do conhecimento, perpassa pela sua participação na construção e decisões do próprio processo de formação. Uma segunda mudança seria em relação aos currículos de formação que se baseiam em conteúdos dissociados da prática docente. Tardif (2002) indica:

na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc. que foram concebidas, a maioria das vezes sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 241).

Uma terceira dimensão diz respeito à formação ainda ser organizada em lógicas disciplinares, sem interação entre as disciplinas, visto que essa formação, ainda “[...] funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas [...] não tem relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre o aluno” (TARDIF, 2002, p. 241).

A consequência maior dessa fragmentação da formação, Tardif (2002) atribui à desvalorização docente, reconhecendo-a como problema político, porque, por mais formação que o professor tenha, ele não tem acesso ou poder de decisão aos sistemas que regem a escola. O mesmo autor chama a atenção sobre a falta de unidade da profissão docente, porquanto os professores parecem lutar em muitas situações contra si mesmos, a partir de críticas ou comentários negativos. Todas essas dimensões não se encontram dissociadas da EJA, ao contrário, diante das especificidades dos sujeitos, seus tempos humanos e organização didática, a quase ausência de formação específica do professor da EJA, certamente amplia consideravelmente, as dificuldades dessa modalidade.

3.3.1 Formação docente da EJA: campo de tensões e desafios.

Em relação à EJA, todas as discussões se ampliam diante dos desafios vivenciados nessa modalidade educativa. Arroyo (2006, p. 17) afirma que “[...] não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação”. Soares (2007, p. 3) confirma esse desafio, ao afirmar em suas pesquisas, a precariedade da quantidade de cursos de formação em Pedagogia que mantinham em seus currículos habilitação em EJA.

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Entre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 no Sudeste, com 4 cursos e 4 no Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro (SOARES, 2007, p. 3).

Moura e Ferreira (2015) sobre a formação aligeirada ou improvisada do professor de EJA evidencia essa formação como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela educação brasileira e pelos professores. Entretanto, assinalam que, nas últimas décadas, podemos sentir mobilização entre movimentos sociais como as Confiteas, os fóruns EJA, os Enejas, em que profissionais da educação reivindicam a ampliação da formação em EJA nos cursos de licenciatura nas universidades de todo o Brasil.

A Política de Educação de Jovens e Adultos – EJA - BA, documento que dispõe do currículo da EJA, preconiza como características necessárias à construção do perfil de educador de EJA:

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
- c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
- d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
- f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
- g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA” (BAHIA/SEC, 2009. p. 16).

Ao especificar o perfil de professor necessário para atuar na EJA, esse documento normativo reconhece a necessidade do professor ter formação específica ao tempo humano dos jovens e adultos, além de estar engajado nos movimentos populares e atuar de forma crítica na construção de uma prática dialógica. Ser um professor com esse perfil exige formação específica voltada à EJA e aos movimentos populares, o que destoa dos cursos de licenciatura que formam atualmente os professores que atuam nessa modalidade. Essa desarticulação, entre formação e atuação, no âmbito da EJA, colabora com o processo histórico de desvalorização do trabalho docente sentido nas últimas décadas.

Estudos indicam a desvalorização da EJA nos cursos de formação inicial dos professores e a quase ausência de cursos específicos de formação em EJA (SOARES, 2007; VENTURA, 2012; PAIVA, 2012). Essas pesquisas evidenciam ainda, o distanciamento da EJA nas discussões das licenciaturas, seja em formação em EJA ou como disciplina específica que

discuta o tema EJA. Licenciaturas essas que formam professores, que de alguma forma possam vir a atuar nessa modalidade, visto serem os professores licenciados quem assumem o ensino nas turmas da EJA, mesmo que de forma inesperada por complementação de carga horária. Um estudo sobre as diretrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas desmontrou a ausência ou forma incipiente com que a EJA se apresenta nesses documentos (VENTURA, 2012).

Na Rede Estadual de Feira de Santana, os professores, geralmente assumem a docência no diurno e complementam a sua carga horária de trabalho no noturno, na EJA, ausentes de discussões sobre as especificidades ou fundamentos dessa modalidade. Paiva (2012, p. 89) chama a atenção, que os professores que atuam na EJA “[...] no mais das vezes, ‘caem’ nessa modalidade de ensino sem ter clareza sobre o que ela significa, ou quando escolhem, [...] a motivação consciente tem a ver com questões pessoais e de necessidade de trabalhar mais (outros empregos e/ou docência na rede privada[...])”.

Ventura (2012, p. 74) contribui com essa discussão exaltando “que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com esse público na educação básica”. Esses fatores, certamente, promovem o improvisado no ensino na EJA, seja por reprodução do fazer pedagógico desenvolvido no ensino seriado com adolescentes, seja pela lógica de supressão de conteúdos ou alijeiamento do currículo, devido, também, ao tempo didático inferior nessa modalidade.

Mudanças nesse panorama, vivenciado pelos educadores que atuam na EJA, requer investimentos em espaços de formação que vão além dos espaços escolares, seja na dimensão acadêmica, social, governamental ou escolar. Ampliar essa compreensão dos profissionais da educação sobre a EJA, suas especificidades pedagógicas e efetivamente institucionalizá-la, nas políticas públicas e nas escolas, é fundamental ampliar a discussão nas universidades, nos cursos de licenciaturas (VENTURA, 2012).

É legítima a luta dos movimentos sociais em garantir a EJA enquanto direito, as reivindicações docentes sobre políticas públicas, recursos e formação entretanto, não dá para que essas instâncias fiquem aguardando investimentos de outrem para mudar o panorama atual. Assim, é necessário à escola repensar o papel na EJA enquanto oferta educativa, que possui especificidades que a identifica, mas principalmente que garanta sua discussão em espaços de formação continuada no cotidiano escolar.

Imbernón (2009, p. 27) chama a atenção da importância da colaboração no processo de formação permanente dos professores, no sentido de terem escolhas sobre essa formação.

Apenas assim, ele ainda destaca, há possibilidades de mudanças de crenças e “possíveis mudanças” na prática dos professores, ao vislumbrarem benefícios ao trabalho docente e não ver a formação como uma “agressão externa” à sua prática educativa. Tardif (2002) evidencia a necessidade de os professores serem sujeitos dos programas de formação, que deve levar em conta conteúdos relacionados à prática.

Nessa perspectiva, Paiva (2012, p. 90) ratifica que um projeto de formação para ser factível precisa, desde a concepção, ser negociado com os professores. Afirmar ainda, que um dos aspectos fundamentais à metodologia, na formação, está no “sentimento de pertença e de resposta na busca de informações/conteúdos que atenda às necessidades docentes, estimulados e orientados à pesquisa, a leitura da variedade da busca de sentido nos textos[...]” e da realidade vivenciada e particular de cada escola, de cada contexto.

Não podemos esquecer a importância de se considerar as realidades, vivências e expectativas dos jovens, adultos e idosos enquanto conteúdo de formação, assim como as representações sociais que os professores constroem sobre o currículo na ação educativa.

3.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CURRÍCULO

Lidar com as dinâmicas escolares no processo de implementação do currículo leva-nos refletir nas implicações que envolvem as relações humanas. Nos contextos envolvidos nesse empenho, o currículo da EJA, incluso na Política de EJA – BA, não é diferente. É certo que as Representações Sociais (RS) que os professores constroem a partir de suas vivências, experiências e seus saberes, são determinantes de suas escolhas e suas práticas docentes. Assim, no intuito de levantar e compreender as representações sociais não podemos perder de vista tentar identificar que saberes se organizam para formar essas representações, quais lógicas elas seguem e que relações elas estabelecem com o cotidiano escolar.

Nesse estudo, optamos pela perspectiva processual das RS fundamentados por Moscovici(2012), Jodelet (2001), Pedra (1997) e Jovchelovitch (2012). Moscovici (2012) deixa claro que as interações entre as pessoas constroem representações sociais a partir da coletividade, imanadas de teorias e ideologias que são transformadas em realidades compartilhadas e se constituem fenômenos. Nessa realidade, no “universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano” (MOSCOVICI, 2012, p. 49).

Pedra (1997, p.17) estrutura que “currículo e cultura são produzidos e reproduzidos a partir das representações que os homens mantem entre si e com seu meio”. Jodelet (2001, p. 31) ajuda a entender que construímos representações nesse processo de interação social no convívio diário. “Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la”. Decerto, contruímos representações a partir das visões e concepções coletivas validadas no grupo social. RS, então, “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”(JODELET, 2001, p. 35).

Por certo, as RS ganham força entre grupos de mesma representatividade, como o grupo docente, que partilha conhecimentos, angústias, vivências, ideologias e crenças no cotidiano do espaço escolar através da docência e da implementação de currículos oficiais construídos em sua grande parte por instituições ou grupos externos à escola, mas que detém poder governamental de implantar políticas públicas que buscam suprir demandas educacionais.

Acreditamos, assim, que somos seres eminentemente relacionais e sociais. A partir das relações que estabelecemos com o outro, a partir dos nossos valores, nossas crenças, nossas subjetividades, construímos nossas representações sobre o mundo. Dessa forma, “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2012, p. 40). Representações que ganham força e poder a partir da validação coletiva de um grupo social, no caso desse empenho, dos professores, reais “atores curriculantes” no ambiente escolar.

A centralidade desse fenômeno está no ser humano e nas inter-relações que ele estabelece dialeticamente no e com o mundo. Duarte Junior (1994, p.92) atesta esse caráter relacional dos sujeitos, afirmando que “Não há um mundo em si, uma realidade fechada em si mesma, mas que necessariamente o mundo é um mundo-para-o-homem. Mundo é aquilo que o homem conceitua, organiza e transforma”.

Nesse contexto é importante compreender teoricamente representações sociais em seus princípios epistemológicos. Elas envolvem ao mesmo tempo a exteriorização dos processos individuais de significação inter-relacionados com os processos de mediação coletiva.

A Teoria da Representação Social, fundamentada na Psicologia Social a partir dos estudos de Serge Moscovici, psicólogo social francês, a partir da obra intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, publicado em 1961, entretanto Moscovici (2012, p. 45) deixa claro nos seus estudos que “é obvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim”. Assim, ele deixou público que se inspirou na concepção de Durkheim

sobre “representações coletivas” e Mauss sobre “o papel central que exercem na consciência individual as representações coletivas sob a forma de ideias, de conceitos, de motivos para explicar as práticas” (ANADÓN;MACHADO, 2003, p. 9). Moscovici (2012) conceitua representação social como um

sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2012, p. 49).

Esses processos que delineiam as representações sociais estão imbricados “nas comunicações e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 67). Todos esses processos ajudam a revelar, de alguma forma, a busca de sentido e significado que o homem constrói em sua existência nesse mundo.

Durkheim já havia apresentado em seus estudos sociológicos a incompatibilidade de se reduzir representações coletivas a representações individuais. O que difere seu estudo de Moscovici era a visão estática da sociedade, diferente deste que levou em consideração em seus estudos o caráter dinâmico que as relações sociais constroem representações a partir da subjetividade individual, que coletivamente se tornam verdades, se tornam cultura. Daí a necessidade de se estudar teoricamente as representações sociais.

Dessa forma, Moscovici (2012, p. 45) revela que “[...] sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica externa”. Assim, através dos estudos de representação social, ele propõe considerá-la um fenômeno.

Outra diferenciação que Moscovici (2012) coloca é que, enquanto conceito de representação coletiva de Durkheim, essa concepção ampliava bastante o campo do conhecimento, dificultando estabelecer relações científicas sobre os conhecimentos do senso comum. Por isso, ele coloca duas qualificações significativas a serem consideradas em estudos de representações sociais:

- a) As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes [...]: a face icônica e a face simbólica.
- b) [...] nós a vemos como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações (MOSCOVICI, 2012, p. 46-47).

Essa natureza relacional do homem com e sobre o mundo se exterioriza através da linguagem que constrói um “[...] sistema simbólico pelo qual se representa as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 18). Vygotsky (2000, p. 11) já apontava que “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Afinal é na interação no e com o mundo que o homem constrói e reconstrói sua realidade, mediado pela linguagem, em um processo contínuo de significações e constituição de sua identidade social.

Nessa perspectiva, Jovchelovitch (2012, p. 90) reconhece a linguagem como mediação privilegiada em revelar que “[...] as Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam; portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e comportamentos sociais”. Então, em um contexto de estudo com representações sociais, o pesquisador deve estar atento à linguagem, gestos, ausências, para tentar “[...] descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu” no contexto social (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 59).

No contexto escolar, elaboramos e vivenciamos cotidianamente processos simbólicos, construímos teorias, reelaboramos conhecimentos, informações, significamos currículos, a partir de relações que vivenciamos com o outro e com os objetos à nossa volta. Ao enfrentar as situações do dia-a-dia, precisamos sempre nos ajustar, adaptar, reelaborar, seja fisicamente ou intelectualmente. Nesse processo contínuo, construímos representações que precisamos colocar em um mundo consensual. Moscovici (2012, p. 60) afirma que “[...] na medida em que as teorias, informações ou acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia próprias”.

Dessa forma, tentamos a todo o momento tornar o incomum mais comum, mais conhecido, mais familiar. Moscovici (2012, p. 60) se apropria de dois mecanismos ligados ao pensamento e à memória que tornam as nossas representações mais familiares: a ancoragem e a objetivação. “O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”; o segundo mecanismo tenta “objetivá-lo, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico”. Entendemos, assim, que cotidianamente construímos representações a partir das nossas interações com o outro, e tentamos continuamente tornar essas representações mais comuns ou familiares. A partir do momento que as representações de um grupo ganham valor social, cunhamos representações sociais que muitas vezes se tornam

reais, mesmo emergindo do imaginário individual. Assim também acontece em relação ao currículo da EJA, objeto desse estudo.

Grundy (1987), referendado em Sacristán (2000, p.14), demarca que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural [...]” e como construção cultural está carregado de representações sociais. Pedra (1997, p.12) já evidenciava que “o currículo (teoria e prática) sustenta-se em representações sociais presentes na cultura na qual aquela teoria e aquela prática se dão”. Dessa forma compreendemos que “os conhecimentos com os quais as instituições escolares lidam não são tratados na neutralidade, ao contrário, reproduzem representações” (PEDRA, 1997, p. 17). Representações que podem interferir de forma determinante na implementação de um currículo.

Em relação ao processo de implementação desse currículo que acompanhamos diretamente nas escolas que ofertam a EJA desde 2010, muitas representações desse currículo, construídas e edificadas seja pela linguagem, por gestos, por falas, por símbolos, por silêncios, etc., que por vezes demonstravam reconhecimento, aceitação, por vezes desconhecimento, apatia, contestações. Assim, para compreender as representações sociais dos professores sobre o currículo é fundamental entender as representações que são construídas socialmente nas escolas acerca dele. É certo que os processos formativos, vivenciados ou não, pelos professores também influenciam a construção das representações sociais sobre esse currículo.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei”.

Almir Sater (2015)

Caminhar na pesquisa exige planejamento, direção, procedimentos, equilíbrio e maturação. Assim como Minayo (2010), entendemos pesquisa como atividade básica da ciência na sua indagação e (re) construção da realidade e metodologia como caminho. Como diz Almir Sater na canção, “Só levo a certeza que muito pouco sei[...]”, porque temos muito ainda a descobrir. Mas também, pesquisa exige curiosidade, a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2001) que nos move enquanto motivadora a desvelar caminhos, buscar respostas, construir conhecimentos, nos inquietar cotidianamente com nossas práticas educativas.

O caminho metodológico que orientou essa pesquisa pretendeu compreender e analisar as representações sociais dos professores da EJA, Coordenadores e técnica sobre o currículo da EJA da Política de EJA da Bahia³¹, como política curricular, buscando compreender as tensões, aproximações/distanciamentos existente entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e política curricular da EJA.

As escolhas adotadas nessa pesquisa estiveram implicadas com o nosso processo e comprometimento na condição de coordenadora pedagógica do Estado em acompanhamento das escolas estaduais que ofertam a EJA. Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 92) afirmam que “[...] a opção por uma abordagem ou outra se dá compulsoriamente diante da disposição e disponibilidade do pesquisador e do seu envolvimento com o objeto de estudo, além da intencionalidade da pesquisa”.

A natureza do estudo delineou a abordagem escolhida, os sujeitos e os instrumentos para levantar informações no campo da pesquisa, assim como os procedimentos de análise das informações. Optamos por desenvolver atividades formativas no percurso da pesquisa através de Oficinas Formativas-Investigativas (OFI). Ressaltamos que a inserção no campo de pesquisa e as possibilidades encontradas na escola em relação à espaço, tempo, participação dos professores e necessidades formativas foram determinantes na reorganização do processo metodológico de pesquisa.

³¹ A Política de EJA da BA - Aprendizagem ao longo da vida contém um modelo curricular organizado em Tempos Formativos e matrizes curriculares que norteiam o planejamento.

4.1 A ESCOLHA DA ABORDAGEM PELA PESQUISA QUALITATIVA

Esse estudo imbricado na compreensão das Representações Sociais dos professores sobre o Currículo da EJA, adentra ao Campo das Ciências Sociais por considerar os sujeitos e contextos históricos com que se desenvolve. Desvelar esse campo de pesquisa requereu escolher caminhos e direcionamentos metodológicos que considerassem as nuances de tal fenômeno. Assim, o caminho metodológico percorrido nessa pesquisa foi orientado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa.

Tendo em vista a natureza do estudo, representações e dos sujeitos envolvidos nesse empenho, acreditamos que só uma perspectiva qualitativa possibilitaria, substancialmente, uma leitura ampla e significativa do fenômeno em estudo por acreditar como Lüdke e André (1986, p. 13), inspirados em Bogdan e Biklen (1982) que “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos em contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Dessa forma, a imersão em lócus de pesquisa possibilitou trabalhar com “[...] o universo de significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Certamente, pesquisar as representações sociais sobre um currículo normativo implantado na escola revelou desafios e demandou escolhas e ações conscientes da pesquisadora acerca das impressões, ações, subjetividades e representações que os sujeitos constroem socialmente em suas práticas docentes e dos caminhos a serem reorganizados nesse percurso investigativo. Esse estudo, fundamentado na pesquisa qualitativa, favoreceu a aproximação com o contexto vivenciado pelos professores considerando suas subjetividades e representações sociais na construção do currículo da EJA.

O estudo do currículo da EJA enquanto representação social dos professores só poderia acontecer a partir da fundamentação na Teoria das Representações Sociais (TRS). Assim, nesse estudo, optamos pela perspectiva processual das Representações Sociais de Moscovici (2012). Esse autor deixa claro que as interações entre as pessoas, na coletividade, constroem representações sociais, imanadas de teorias e ideologias que são transformadas em realidades compartilhadas e se constituem fenômenos. Nessa realidade, no “universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano” (MOSCOVICI, 2012, p. 49).

Representações Sociais (RS) compreendidas enquanto processo social ancorado na compreensão e vivência das pessoas sobre o mundo, a partir de construções simbólicas e

processos psicológicos construídos e validados na interação social entre pares. Assim, tentamos a todo o momento tornar o incomum mais comum, mais conhecido, mais familiar, ou seja, construímos representações que validamos socialmente no convívio com o outro. Por compreender a força das RS sobre o currículo da EJA, optamos estudá-las para tentar compreender como se formam as representações que vivenciamos ao longo dos anos sobre esse currículo.

Assim, nosso estudo se localiza na temática educacional, fundamentado na possibilidade de usar os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem processual, para levantar e compreender as representações sociais dos professores sobre o Currículo da EJA – BA Tempos Formativos para analisar as tensões, aproximações/distanciamentos entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e política curricular da EJA.

Dessa forma, buscamos primeiro compreender os aportes epistemológicos que norteiam os estudos das RS, avançando na compreensão do fenômeno Curricular da EJA para construir o caminho dessa pesquisa. Portanto, conhecer as distintas pesquisas, métodos e técnicas em RS foi fundamental para construir nosso caminho de pesquisa.

Pesquisar RS não é algo simples, visto essas envolverem situações naturais e complexas que exigem uma abordagem de pesquisa que possibilite desvelar as condições de produção, mobilização e exteriorização com objetividade e rigor. Conseqüentemente, a escolha das técnicas e procedimentos de pesquisa torna-se fundamental para a compreensão do fenômeno das RS, a fidedignidade e validade dessas representações (SPINK, 1993).

Uma gama de pesquisas realizadas até então, em RS, demonstram distintas escolhas de técnicas de pesquisa (JODELET, 2001; ARRUDA, 2002), o que pressupõe possibilidade de escolha de métodos distintos que deem conta de fundamentar a pesquisa em RS. No caso desse empenho, utilizamos o Estudo de Caso como método, a TRS como teoria social que fundamenta essa pesquisa e Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para levantar e analisar as representações. Como técnicas para levantar informações, escolhemos Oficinas Formativas - Investigativas, dispositivo que possibilita a formação e investigação ao mesmo tempo, entrevista semiestruturada e análise documental.

Ao utilizar as oficinas como espaço de formação e investigação, buscamos compreender a perspectiva polissêmica do campo curricular imbricado na realidade da escola a partir da percepção e subjetividades dos professores considerando a relação dialógica como eixo orientador do percurso. Assim, esse estudo intentou contribuir com a realidade vivida de modo a possibilitar espaço de reflexões e partilhas entre essa pesquisadora e os professores, reais implementadores do currículo nas escolas.

Demarcamos ainda, nesse processo investigativo, a perspectiva dialógica de ação-reflexão – ação na organização das OFI nos parâmetros do estudo de Dos Santos Costa (2009, p. 218), que afirma a pesquisa “[...] na perspectiva dialógica de Paulo Freire baseada na reflexão-ação a partir da horizontalidade comunicativa [...] conduz ao desenvolvimento de uma atitude crítica orientada para a transformação da realidade”, realidade, aqui representada pela EJA desenvolvida por uma escola polo de Feira de Santana, que denominamos Colégio Determinação para manter seu anonimato.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS.

4.2.1. Cidade: Feira de Santana

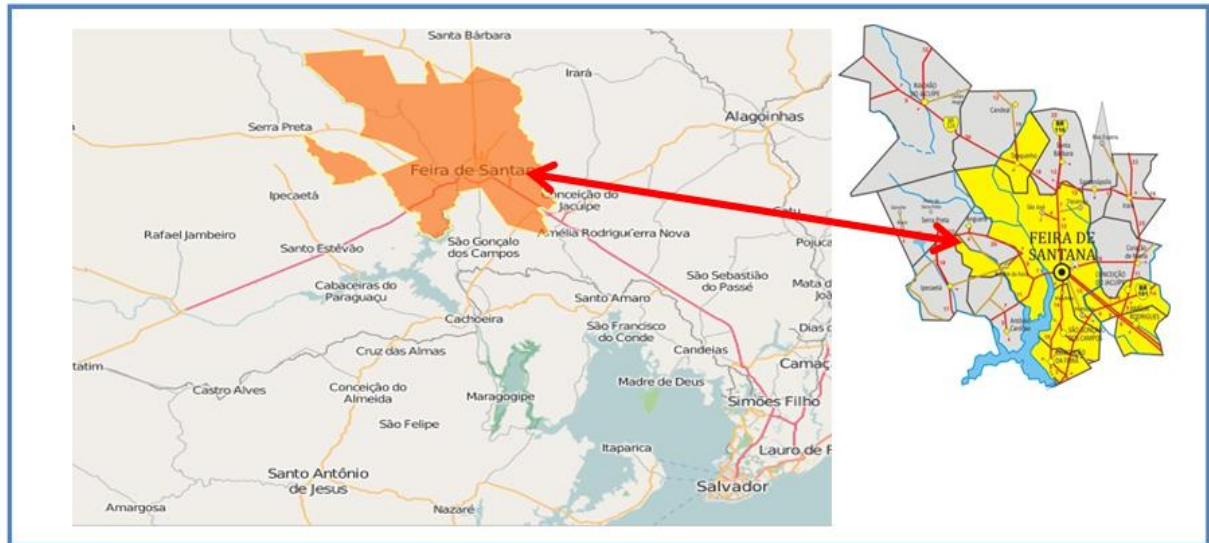
Essa pesquisa foi realizada no município de Feira de Santana, também conhecida como “Princesa do Sertão”, alcunha dada por Ruy Barbosa, renomado escritor, conhecido como o “Águia de Haia”. Cidade de natureza comercial, nascida da Fazenda dos Olhos D’água, local de estrada de boiadas, ela cresceu a partir do comércio de tropeiros no seu entorno ao longo dos anos.

Conhecida como a segunda maior cidade³² do Estado da Bahia, nela, localiza-se um dos principais entroncamentos rodoviários do Nordeste, pelo encontro das BRs 101,116 e 324, que ligam o Norte, Sul e Centro Oeste brasileiro, o que talvez justifique um aumento populacional na cidade de aproximadamente 11% em relação a 2010, quando tinha, aproximadamente, 556.642 habitantes. Sua proximidade com a capital baiana, cerca de 108 km pela BR 324, mais a herança histórica do comércio fazem-na ser visitada ou receber imigrantes de todas as regiões do Brasil. Ao longo dos anos, foi implantado e ampliado o Parque Industrial do Subaé³³ com indústrias de alimentos e bebidas, produtos veterinários, metalúrgica de base, transportes, entre outras.

³²Segundo dados do IBGE³², Feira de Santana tem uma população estimada, em 2015, de 617.528 habitantes, em um território de 1.337,993 km², e uma densidade demográfica de 416,03 hab/km².

³³ Mais informações em <http://www.cis.ba.gov.br>

Figura 1 - Mapa de localização de Feira de Santana



Fonte: IBGE. Adaptação da autora (2015)

Em relação à educação, a cidade tem uma rede escolar pública e particular considerável em quantidade e qualidade de oferta educacional. Segundo o IBGE, a cidade tinha 673 escolas no total, de acordo com os dados de 2010, passando a 706 escolas nos dados de 2012, o que corresponde a um aumento de cerca de 33 escolas em dois anos. Em relação aos dados de matrícula, docentes e rede escolar, o IBGE apontava a seguinte situação em 2012 exposto na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados de Ensino de Feira de Santana –2012 - rede escolar, matrícula e docentes

ENSINO –REDE ESCOLAR, MATRÍCULA E DOCENTES - 2012	
QUANTIDADE DE ESCOLAS	
ENSINO PRÉ-ESCOLAR	262 escolas
ENSINO FUNDAMENTAL	374 escolas
ENSINO MÉDIO	70 escolas
TOTAL DE ESCOLAS	706 escolas
ENSINO –REDE ESCOLAR, MATRÍCULA E DOCENTES - 2012	
QUANTIDADE DE MATRÍCULAS	
ENSINO FUNDAMENTAL	83.202 matrículas
ENSINO MÉDIO	21.105 matrículas
ENSINO PRÉ-ESCOLAR	14.050 matrículas
TOTAL DE MATRÍCULAS	118.357 matrículas
QUANTIDADE DE DOCENTES - 2012	
ENSINO FUNDAMENTAL	4.000 docentes
ENSINO MÉDIO	1.588 docentes
ENSINO PRÉ-ESCOLAR	743 docentes
TOTAL DE DOCENTES	6.331 docentes

Fonte: IBGE – 2012. Adaptado pela autora(2015).

Em relação à EJA, podemos observar na situação de matrícula a partir de 2010, um decréscimo ano a ano, na Tabela 3, assim como o movimento frequente de fechamento de escolas no turno noturno.

Tabela 3 - Educação de Jovens e Adultos – matrícula inicial por dependência administrativa 2010 - 2014 – Feira de Santana.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
Ano	Estadual	Municipal	Total
2010	16.974	6.478	23.452
2011	15.946	4.315	20.261
2012	16.693	6.893	23.586
2013	15.674	6.601	22.275
2014	13.006	5.864	18.870
Taxa de Crescimento 2010/2014(%)	-23,38	-9,48	-19,54

Fonte: MEC/INEP. Adaptado pela autora (2015).

A situação da EJA na Bahia entre os anos de 2013 a 2015, exposto na Tabela 4 abaixo comprova essa diminuição de estudantes nas escolas que ofertam a EJA, na Rede Estadual de Educação.

Tabela 4 - Quantidade de alunos da EJA – Rede Estadual – BA – 2013-2015

Período	Quantidade total de alunos
2013	163.386
2014	148.385
2015	128.581

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de dados do SGE (2016) migrados para o PowerBI.

Em relação à rede Estadual de Feira de Santana, o NRE 19 acompanha em 2016 na sede de Feira de Santana 38 escolas estaduais que ofertam a EJA - Tempo Formativo, e 19 escolas localizadas em 13 municípios. O *lócus* escolhido para a realização da pesquisa da pesquisa foi uma escola estadual, que denominamos Colégio Determinação³⁴, que tem por característica ser polo de educação noturno, um projeto recente (2013) de atendimento aos estudantes trabalhadores do noturno, criado inicialmente em cidades diferentes, atualmente contemplando 10 escolas nesse modelo em 8 cidades (Salvador com 3 escolas polo, Cachoeira, Campo Formoso, Conceição do Coité, Feira de Santana, Jacobina, Senhor do Bonfim e Vitória da Conquista, uma escola cada).

³⁴Nome fictício para manter o anonimato.

4.2.2 Colégio Determinação, um novo modelo de escola noturna na Bahia.

Chegamos ao campo de pesquisa, Colégio Determinação, em 28/10/2014, quando entramos em contato com a gestora da escola, para apresentar nossa intenção de pesquisa. Após esse primeiro contato, tivemos encontro com o Coordenador Pedagógico para organizar um encontro com os professores para apresentar a proposta de pesquisa e convidá-los a participar dessa investigação.

Essa escola está vinculada ao Núcleo Regional de Educação 19 – NRE19, diretoria responsável por acompanhar administrativa e pedagogicamente as escolas estaduais de Feira de Santana. Ela representa um novo projeto educacional para o ensino noturno e foi organizada a partir de 2013, como escola polo³⁵.

A escolha desse *locus* se justifica pela forma como essa escola foi estruturada. Em 2013, a SEC reuniu a maior parte dos professores de quatro escolas³⁶ para formar um polo noturno de educação, o primeiro desse tipo em Feira de Santana. Dessa forma, temos a oportunidade de dialogar com professores de contextos históricos diferenciados, o que possibilita maior representatividade dos sujeitos da pesquisa em relação às suas crenças, sentimentos, expectativas e visões acerca dos aspectos levantados na pesquisa.

O Colégio Determinação surge visando a “efetivação de políticas públicas destinadas à garantia do direito à educação dos estudantes trabalhadores/trabalhadoras”. Nessa perspectiva, objetiva “[...] reorganizar tempos e espaços de aprendizagem e oferecer uma estrutura pedagógica capaz de assegurar um ambiente favorável à construção de conhecimentos, articulados aos saberes práticos da vida e que atendam aos interesses dos estudantes” (BAHIA, 2013, p.2).

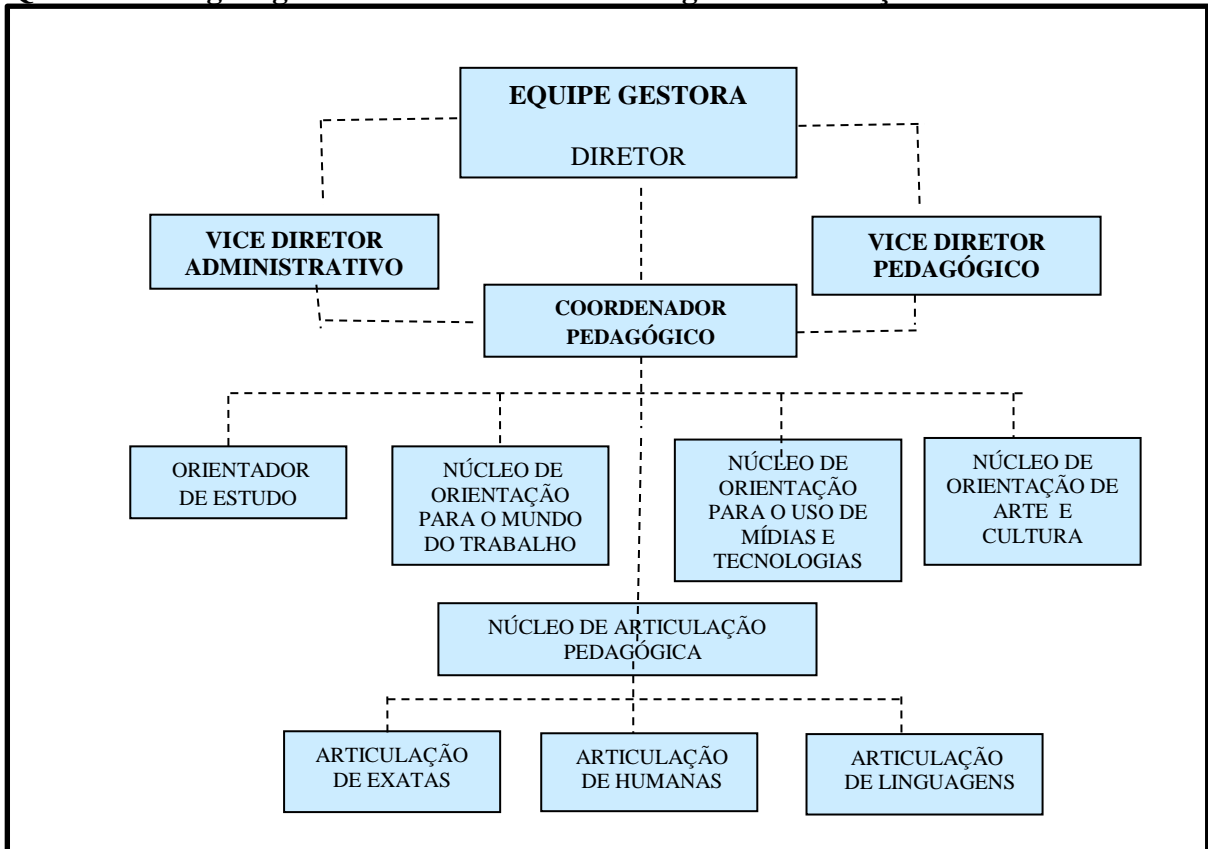
Esse modelo de escola difere das outras escolas estaduais por apresentar uma estrutura administrativo-pedagógica diferenciada. Além de um administrador de infraestrutura, função delegada nas outras escolas ao diretor, há ainda quatro núcleos que articulam o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar. Esses núcleos são: Núcleo de Articulação Pedagógica, Núcleo de Articulação para o Mundo do Trabalho, Núcleo de Articulação de Ciência e Tecnologia e Núcleo de Articulação de Arte e Cultura. Eles têm a função de estabelecer a relação entre os saberes da experiência de vida e os conhecimentos escolares através das “[...]”

³⁵Escola polo: escola que recebe a junção das escolas próximas que, por algum motivo, tiveram seus turnos noturnos encerrados.

³⁶ As escolas que tiveram o turno noturno encerrado para a criação de uma escola polo foram: C. E. E. F. M., E.O.P. S., C. E. L. E. M. e I. E. G. G (Usamos siglas para preservar as escolas, por isso não as colaremos na lista de siglas)

dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia (...) assumidas como articuladoras das atividades de produção docente e de construção do conhecimento por parte dos sujeitos, estudantes destes Centros” (BAHIA, 2013, p.11). A estrutura do Colégio Determinação de Feira de Santana foi modificada da estrutura inicial pela gestão e se organiza atualmente, conforme o organograma exposto no Quadro 4.

Quadro 4 - Organograma administrativo do Colégio Determinação – Feira de Santana.



Fonte: Reelaborado pelo grupo gestor do Colégio Determinação e cedido para a pesquisadora (2016).

Essa escola ofertou no ano de 2015, 586 vagas de matrícula distribuídas no Ensino Médio seriado (1º ao 3º ano) e na Educação de Jovens e Adultos, especificamente, o Tempo Juvenil IV e V, o Tempo Formativo, Eixo IV e Eixo V, correspondente ao Ensino Fundamental II e o Eixo VI e Eixo VII correspondente ao Ensino Médio. Esse ano, 2016, atende 528 alunos distribuídos em 17 salas de aula, sendo 14 salas de EJA. Uma característica que precisamos evidenciar é a convivência de duas escolas no mesmo espaço, posto o colégio funcionar apenas no turno noturno e durante o diurno funcionar outra escola.

4.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Tendo como referência os objetivos específicos dessa investigação, delimitamos duas dimensões de pessoas colaboradoras da pesquisa, representantes dos órgãos governamentais e da escola, assim como dispositivos diferenciados para ouvi-los. Foram partícipes a coordenadora da EJA da Secretaria de Educação, Sra. Marlene³⁷, atuante em 2009, ano da implantação da Política de Educação de Jovens e Adultos, a representante técnica do Núcleo Regional de Educação 19 de Feira de Santana, Sra. Aparecida³⁸, o então coordenador pedagógico do Colégio Determinação e professores da EJA.

A escolha dessas duas dimensões, sujeitos das secretarias e diretorias regionais e sujeitos da escola, se justifica, do lado dos representantes dos órgãos governamentais, pela necessidade da compreensão do processo de construção e implantação da política curricular da EJA; do lado dos professores da unidade escolar, para compreender quais representações sociais foram construídas nesse percurso de implementação da política e de que forma elas impactam sua implementação.

Em 08/11/2014, em uma reunião pedagógica no Colégio Determinação, apresentamos a proposta de pesquisa aos professores. Explicamos através de slides o tema, justificativa, metodologia e objetivos da pesquisa. Justificamos que a construção desse projeto de pesquisa surgiu da nossa inquietação em acompanhar as escolas que ofertam a EJA desde 2011 e perceber que, em muitas escolas, o currículo da EJA ainda não era conhecido, nem implementado. Os objetivos organizados desse encontro foram:

- Apresentar a intenção de pesquisa ao grupo de professores;
- Levantar informações sobre a aproximação dos professores com a política de EJA;
- Conhecer o tempo de atuação dos professores na EJA;
- Levantar a disponibilidade e aceitação dos professores participarem da pesquisa.

Contemplamos também nesse encontro o levantamento de informações sócio profissionais dos professores relativas à formação, regime de trabalho e necessidades formativas desejadas ou evidenciadas através de um questionário semiestruturado diagnóstico. Nesse questionário, além de registrar para os professores os critérios de seleção da participação na pesquisa, buscamos levantar informações pessoais como sexo, raça, formação, tempo de

³⁷ A Sr^a Marlene Souza Silva atuou na Coordenação da EJA na SEC de 2007 a 2013 (ENTREVISTA, 30 MAIO 2016).

³⁸ Nome fictício para manter o anonimato.

atuação na docência e na EJA, conhecimento sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos e o que o professor desejava ver como tema de discussão nesses encontros, sobre o Currículo da EJA organizado em Tempos Formativos. Na construção desse instrumento, buscamos garantir questões fechadas e abertas que possibilitassem múltiplas respostas aos respondentes. As informações coletadas foram utilizadas para levantar as características do grupo pesquisado, selecionar o possível grupo de professores para realizar as entrevistas semiestruturadas e, principalmente, para levantar os temas de interesse para as OFI. Esse dispositivo se encontra no Apêndice C e nele estão descritos os critérios de participação da pesquisa elencados no Quadro 5.

Quadro 5- Critérios de seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

1º	Desejar participar da pesquisa.
2º	Atuar na EJA .
3º	Ter disponibilidade em participar dos encontros formativos investigativos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

Fizeram parte do Colégio Determinação, em 2016, 29 professores; 3 professores assumindo articulações, a maioria atuando concomitantemente no Ensino Médio seriado e na EJA. Cerca de 12 professores, 34%, atuavam nessa escola como complementação de carga horária, o que significa não ser essa sua escola de origem ou principal lotação profissional. A Tabela 5 demonstra a situação funcional dos professores.

Tabela 5- Caracterização da situação funcional dos professores – Colégio Determinação

Quanto à formação	29 professores cursaram alguma especialização e 3 cursaram Mestrado.
Quanto à lotação	17 professores são lotados na Escola Polo, 12 professores complementam sua carga horária; 2 professores Prestação de Serviço Temporário (PST) e 1 em regime Regime Temporário de Direito Administrativo (Reda).

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

Dessas informações, podemos salientar que o Colégio Determinação tinha em 2016 um quadro fixo de 53% de professores, cerca de 90% dos professores têm alguma especialização e 10% têm mestrado. Uma das dificuldades relatadas pela gestão e Coordenação Pedagógica se refere a essa dualidade de atuação dos professores, visto cerca de 40% dos professores complementarem sua carga horária na EJA, logo, têm como principal atividade a docência no ensino seriado diurno.

Essa não exclusividade de professores na EJA, aliado à escola também ofertar o Ensino Médio seriado no noturno concomitante à EJA, cria conflitos em relação à organização de

espaços de AC para o planejamento, principalmente na EJA, visto o Ensino Médio seriado ter oficialmente seu espaço de planejamento, garantido por área, em três dias da semana e o horário de cada professor já ser determinado esse dia sem lecionar para participar do AC.

Recebemos de retorno 22 questionários diagnóstico de 25 pessoas participantes da reunião de apresentação da pesquisa. Em relação às respostas dos professores sobre o desejo de participar da pesquisa, 21 professores responderam sim e apenas 1 professor afirmou que não gostaria de participar. Em resposta quanto a conhecer a Política de EJA – BA, 12 professores afirmaram conhecer, 4 informaram não conhecer, 04 professores responderam conhecer um pouco e 02 professores não responderam.

Quanto ao tempo de experiência nessa política curricular da EJA, percebemos incompreensões referentes à questão que perguntou quanto tempo o professor leciona nessa política curricular vigente, e muitas respostas ultrapassaram o tempo de 7 anos de implantação. Assim, 1 professor respondeu ter 24 anos de experiência na política de EJA – BA, 2 professores afirmaram ter 22 anos, 1 professor respondeu ter 14 anos, 3 professores responderam terem 12 anos, 1 professor, 7 anos, outro com 6 anos, 2 professores afirmaram 5 anos e outros 2 responderam 4 anos. No Quadro 6, apresentamos a caracterização dos professores participantes das OFI. Os nomes foram trocados pela letra P (Professor) e número, para preservar o anonimato, compromisso assumido no processo de pesquisa.

Quadro 6- Caracterização dos professores participantes da pesquisa-(Continua)

PARTICIPANTE	ENQUADRAMENTO FUNCIONAL	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA (ANOS)	FREQUÊNCIA NAS OFICINAS
P1	Professora	Lic. Em Matemática	Esp Ed. Matemática./Mestrado PROFMAT	Nove	Três
P2	Professora	Lic. em Letras com Inglês	-	Treze	Dois
P3	Professora	Lic. Em Matemática	Esp. Matemática	Dez	Um
P4	Professora	Letras com Inglês	Esp em Linguística Mestrado em Letras	-	Dois
P5	Vice- gestora	Ciências Biológicas	Doutoranda em Ciências	Seis	Dois
P6	Professor	Lic. em Física	Mestre em Astronomia	-	Dois
P7	Professora	Lic. em Pedagogia	Esp. em Supervisão Escolar	Dez	Um
P8	Professora	Lic. Em História	Esp. em Teoria e Metodologia em História	Quatro	Três
P9	Professor	Lic. Química/ Engenharia Química	Esp. Educação, Ciência Contemporânea	Dois	Dois
P10	Professor	Física	Esp. e Mest. em Ensino da Física/ Qualificação em EJA	Quatro	Dois

(Continuação)

P11	Professor	Lic. Em Matemática	Esp Ed. Matemática	-	Um
P12	Professora	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde Aplicada ao Ens, de Biologia	Treze	Três
P13	Professor	Lic em Geografia	Esp em Geografia	Seis	Dois
P14	Professora	Lic em Geografia	Esp Met. Do Ens Sup. Mestrado Análise Regional	Um	Três
P15	Professora	Ciências Biológicas	Esp. Met. e Técnicas de Ensino	Seis	Dois
P16	Professora	Lic. em Letras com Inglês	Esp. em Proj. Pol. Pedag.	Quatro	Três
P17	Professora	Letras com Inglês	Esp. em Linguística	Nove	Dois
P18	Professor	Lic. em Matemática	Esp. em Informática Educativa	Três	Um
P19	Professora	Lic. em Estudos Sociais/ Direito	Esp. em História da África	Dezesseis	Um
P21	Professora	Ciências Biológicas	Esp. Gestão Ambiental	Dez	Um
P21	Professora	Lic. em Letras c/Inglês	Língua Portuguesa	Cinco	Um
P22	Professora	Letras Vernáculas	Esp. Met. da Língua Portuguesa	Quatro	Dois
P23	Professora	Lic. Em Matemática	Esp. em Pol. e Planej. Pedagóg.	Quatro	Três
P24	Professora	Letras Vernáculas	Esp. Em Língua Portuguesa	Quatro	Três
P25	Professora	Lic. em Ciências Biológicas	Esp. em Toxicologia de Microorganismos	Dois	Um
C1	Coordenador Pedagógico	Pedagogia	Esp. em Políticas do Planej. Pedagógico	Dois	Três
G1	Gestora	Lic. em Estudos Sociais	Esp. em Pol. E Planej. Ped./Esp. em Gestão Escolar	Quinze	Três
TOTAL	Vinte e sete participantes				

Fonte: Elaboração da pesquisadora através da pesquisa funcional e questionário diagnóstico (2016)

Podemos observar sobre a caracterização dos professores, que participaram dessa pesquisa, que a maioria possui uma ou mais especializações, quatro professores já cursaram mestrado, um professora é doutoranda. Em relação ao tempo de atuação na EJA, a maioria atua na EJA entre 1 e 5 anos (11 professores), entre 5 e 10 anos há 8 professores atuando na EJA e acima de 10 anos atuando na EJA estão 4 professores. Sem resposta, 5 professores.

A realização das Oficinas Formativas-Investigativas aconteceu na escola entre maio e junho/2016. Ao propor as oficinas ao grupo gestor, houve o interesse de que essa formação pudesse ser aberta à participação de todos os professores, independentemente de quem fosse entrevistado. A maioria dos professores apresentou interesse em participar das oficinas, tendo

como respaldo a resposta do Questionário diagnóstico. Dessa forma, abrimos a possibilidade de participação de todos os professores que demonstrarem interesse, porque compreendemos a formação desse espaço de reflexões de suma importância à discussão do currículo da EJA na escola.

Com objetivo de esclarecer o processo de implantação da política curricular da EJA, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com 4 professores e o Coordenador Pedagógico da escola. As entrevistas aconteceram entre maio e junho/2016 e tiveram como critério de escolha o livre interesse e tempo disponível em participar. Os professores entrevistados estão relacionados no Quadro 7.

Quadro 7- Professores que participaram de entrevistas semiestruturadas.

Participante	Enquadramento funcional	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na EJA	Frequência nas oficinas
P19	Professora	Lic. em Estudos Sociais/ Direito	Esp. em História da África	Dezesseis	Um
P5	Professora	Ciências Biológicas	Doutoranda em Ciências	Seis	Dois
P12	Professora	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde Aplicada ao Ens, de Biologia	Treze	Três
P8	Professora	Lic. Em História	Esp. em Teoria e Metodologia em História	Quatro	Três
C1	Coordenador Pedagógico	Pedagogia	Esp. em Políticas do Planej. Pedagógico	Dois	Três

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

4.3. A ESCOLHA DO MÉTODO: ESTUDO DE CASO

Para analisar as representações sociais dos professores acerca do Currículo oficial da EJA em contraponto com o currículo corporificado na escola, propomos como método o Estudo de Caso. Yin (2010, p.32) conceitua o estudo de caso como “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, sendo utilizadas várias fontes de evidência”. Gil (2009, p. 58) revela como propósitos desse estudo:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2009, p. 58).

A opção pelo estudo de caso se justifica por priorizar a descoberta, considerar a totalidade e o contexto da situação pesquisada, não aceitar verdades a priori, validando a realidade múltipla e referenciada que pode emergir no processo e possibilitar o aprofundamento do estudo ao utilizar múltiplos procedimentos de pesquisa. Justifica-se, ainda, pelos seguintes motivos:

- a) Preserva as características unitárias do grupo estudado sem verdades estabelecidas, no caso dos professores que atuam na EJA no *lócus* em estudo;
- b) Investiga um fenômeno atual, no caso as representações sociais sobre um currículo vigente;
- c) Possibilita estudar a realidade de forma holística, proporcionando o desvelar das relações entre os sujeitos, professores e o currículo da EJA em todas as suas interfaces;
- d) Não separa o fenômeno do seu contexto, evidenciando todas as variáveis envolvidas e interpretações possíveis;
- e) Permite a utilização de múltiplos procedimentos de levantamento de informações, possibilitando levantar os múltiplos olhares sobre um mesmo fenômeno.

O Estudo de caso se configura principalmente nessa pesquisa, por considerar as características inéditas do *lócus* escolhido, uma escola da Rede Estadual organizada a partir de 2013 como polo educacional, que reúne professores e alunos de quatro outras escolas estaduais, que tiveram seu ensino noturno encerrado para formar esse polo.

Participando de reuniões de AC no Colégio determinação desde 2013, ano de sua criação, como Coordenadora que acompanhava a escola pelo NRE19, observamos a dificuldade de compreensão do trabalho com a EJA. Assim, sentimos a necessidade de um estudo mais sistemático num campo de discussões coletivas sobre a política e o currículo vigente, a partir das falas dos professores, nas angústias, desconhecimentos e queixas, a necessidade, o desejo de conhecer mais o currículo da EJA

Essa necessidade foi confirmada em um primeiro encontro com os professores para apresentar a nossa intenção de pesquisa. Tendo como referência, as falas e respostas efetivadas em um questionário diagnóstico semiestruturado, a maioria dos professores apontou a necessidade de formação na EJA, assim como levantou os temas que para eles seriam importantes serem discutidos. Nesse levantamento, o currículo, o planejamento e a avaliação foram os temas mais evidentes.

A possibilidade de dialogar com sujeitos tão múltiplos nos fez considerar esse método de pesquisa. A escolha de utilização de Oficinas Formativas-Investigativas nessa pesquisa apresenta consonância com nossa compreensão dos professores, na qualidade de construtores

de saberes e currículos através das suas práticas e dos seus fazeres cotidianos na escola, possibilitando, assim, a reflexão sobre a prática através da coparticipação no processo da pesquisa.

Reconhecemos nossa indisponibilidade de tempo para uma imersão profunda no lócus de pesquisa, mas optamos por manter o viés de interação entre os sujeitos que pesquisam e são pesquisados nesse empenho, realizando o produto, intervenção solicitado pelo Mestrado Profissional no desenvolvimento de espaços de pesquisa e formação; nesse estudo, caracterizado pelos encontros de formação e investigação que intitulamos OFI, que pautamos por realizar com os professores, organizados em dois momentos: um de investigação e um de estudo, momentos esses em que os professores tiveram liberdade de participar ou não, refletir sobre sua prática, decidir a organização e espaço dos encontros subsequentes, avaliar o processo e reavaliar a cada encontro retomando a discussão do encontro anterior.

A realização de Oficinas Formativas-Investigativas não se restringe à intervenção e à formação, como espaço de construção de conhecimentos científicos e autoformação dos professores, o que pressupõe uma ampla organização e estruturação para que o trabalho com o grupo de participantes favoreça o processo de construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, essa investigação aconteceu na perspectiva da pesquisa qualitativa em Educação, a partir de um Estudo de Caso. A pesquisa foi organizada nas etapas descritas no Quadro 8:

Quadro 8: Etapas da realização da pesquisa (Continua.)

ETAPAS	ATIVIDADES/AÇÕES DESENVOLVIDAS
1ª Etapa: Construção do projeto de pesquisa e submissão ao mestrado.	As inquietações vivenciadas enquanto Coordenadora Pedagógica atuante na Direc02 – Feira de Santana em acompanhar a implementação da Política de EJA- BA, possibilitou delinear esse projeto de pesquisa e submetê-lo aos Mestrado Profissional de Jovens e Adultos- MPEJA – UNEB em 2014.
2ª etapa: ingresso nos estudos do mestrado, delineamento do lócus de pesquisa, levantamento de informações sobre a cidade e escola, visita à escola para o convite à participação da pesquisa.	As discussões vivenciadas no mestrado nas disciplinas foram agregando conhecimento para desenvolver o caminho da pesquisa. Após a delimitação do projeto, estudos e leituras passamos a construir o aporte teórico, o caminho metodológico. Realizamos visitas à escola no segundo semestre de 2015 para conversar com a gestão, a coordenação convidando à escola a participar da pesquisa. O grupo mostrou-se animado e relatou da necessidade de se discutir a política curricular da EJA, pois a escola ainda desenvolvia o ensino seriado na EJA.

(Continuação.)

	<p>Em 08/11/2014, visitamos a escola escolhida para conversar com os professores em reunião de AC, apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a participação voluntária deles.</p> <p>Levantamos através de um documento diagnóstico o levantamento das necessidades formativas dos professores, para o planejamento dos encontros formativos investigativos.</p> <p>Também efetivamos o convite a alguns professores que atendiam aos critérios da pesquisa para participarem de uma entrevista.</p> <p>Marcamos encontro com as Coordenações da EJA atuante na Direc 02 em Feira de Santana e a Coordenadora da EJA na SEC- 2009, M. S. S, ano de implantação da política, para convidá-las a participarem da pesquisa..</p>
<p>3ª etapa: Submissão da pesquisa ao processo de qualificação da pesquisa. Inserção no lócus de pesquisa para realização da atividades planejadas.</p>	<p>Submetemos a pesquisa à banca de Qualificação em abril de 2016; Adentramos a escola para realização das Oficinas Formativas-Investigativas a partir de maio/2016 até junho/2016.</p> <p>O grupo de professores que atuam na EJA de forma espontânea expressaram suas opiniões sobre a política curricular da EJA em espaço de investigação e estudo nas oficinas.</p> <p>Coordenadores técnicos das secretarias, Coordenador Pedagógico da escola e professores expuseram suas opiniões em entrevistas semiestruturadas.</p> <p>Realizamos a análise das informações construídas em lócus no processo de realização das oficinas para retoolimentar os próximos encontros.</p>
<p>4ª etapa: Finalização do texto dissertativo e avaliação final frente à banca de Defesa da dissertação.</p>	<p>Após a realização da conclusão da escrita para avaliação final frente à Banca de Defesa, realizaremos os ajustes necessários para a entrega da dissertação.</p> <p>Entregaremos uma cópia à escola colaboradora desse estudo.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Enfim, levando em consideração o nosso objeto de estudo, o currículo da EJA a partir das representações sociais dos professores, desenvolvemos essa pesquisa respeitando as características dos sujeitos e do *lócus* de pesquisa, os preceitos da ética na pesquisa, segundo o Comitê de ética correspondente à nossa região. Para tanto, essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UNEB e aprovada em 11 de maio de 2016 sob o Parecer nº 1.539.033. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido à participação dessa investigação se encontra no Apêndice A.

4.4 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES: TECER CAMINHOS, DESVELAR CONTEXTOS.

Diante do contexto, lócus, sujeitos colaboradores e dos objetivos construídos para essa pesquisa, buscamos técnicas de levantamento de informações que nos aproximassem dos sujeitos, que permitissem captar suas impressões e interpretações, assim como dos documentos, levando em conta a totalidade dos contextos pesquisados. Desse modo, como procedimentos utilizados para levantar as informações necessárias para responder às questões desse empenho, realizamos Oficinas Formativas-Investigativas com os professores, análise documental da Política de Educação de Jovens e Adultos – BA; entrevistas semiestruturadas com a coordenadora da EJA – SEC de 2009, Sra. Marlene, a técnica responsável pela EJA no NRE19, Sra Aparecida, e com o coordenador pedagógico e 4 professores do Colégio Determinação em Feira de Santana. Nesse aparte, apresentaremos os procedimentos de levantamento de informações, justificando nossas escolhas.

4.4.1 Questionário semiestruturado diagnóstico

Elegemos o questionário semiestruturado com a intenção de realizar um diagnóstico inicial com os professores. Esse instrumento de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens a depender dos objetivos de sua utilização. Gil (2008 p. 121) define questionário como a “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Nessa perspectiva, o questionário assume caráter qualitativo e tem a vantagem de poder ser efetivado em um período de tempo mais curto que outras técnicas, além de exigir menos esforço do pesquisador. Como vantagens de sua utilização, Gil (2008) evidencia, principalmente: esse instrumento a) possibilita atingir grande número de pessoas[...];c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões [...](GIL, 2008, p.122). O questionário foi aplicado em reunião com os professores para apresentar a intenção de pesquisa em 08.11.2014.

4.4.2 Oficinas formativas-investigativas (OFI).

Por entender a importância do espaço escolar como locus formativo e os professores co-participes, optamos por promover espaços de formação e investigação intitulados de Oficinas Formativas-Investigativas (OFI). Essas oficinas assumiram o caráter de intervenção, requerido pelo mestrado profissional, sendo caracterizadas como encontros de formação e, ao mesmo tempo, de investigação, foram realizadas no âmbito da escola, em três encontros com os professores colaboradores da pesquisa.

Nessa perspectiva, acreditamos que as OFI, na condição de instrumento teórico-metodológico, permitem a troca dialógica entre os participantes, podendo desvelar significados, concepções e evidenciar representações sociais diante dos posicionamentos adotados no decorrer do processo. No caso dessa pesquisa, representou um locus significativo, para levantar as representações sociais dos professores sobre o Currículo da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual da Bahia. Dos Santos Costa (2009) esclarece sua natureza, informando que,

Na literatura encontramos definições de oficinas formativas, críticas, investigativas, etc. É importante ressaltar que a oficina é uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. É uma estratégia técnica para coletar as informações dos sujeitos da investigação através de debate e diálogo entre os participantes, mediado por um monitor/especialista, assim como um espaço de aprendizagem por descobrimento, de formação teórica e prática, que está calcado na pedagogia dialógica, que prima pela horizontalidade comunicativa. (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 213)

Salientamos a nossa posição ética e política para a realização dessas oficinas, respeitando a liberdade de posicionamento dos professores, assim como a liberdade de participação. Desse modo, elas foram disponibilizadas à participação livre de todos os 31 professores que atuavam na escola, enquanto solicitação inicial da gestão, por isso não houve uma determinação fechada de quantidade de participantes.

A palavra oficina etimologicamente vem do latim *officina* (taller, fábrica), que, entre muitos significados, evidenciamos no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa³⁹, “aula ou curso sobre uma atividade ou um assunto específico”. Também significa ateliê, oficineiro, workshop, capacitação, espaço de formação. Dos Santos Costa (2009) informa que,

Historicamente a oficina⁴⁰, no campo da pedagogia, esteve relacionada à educação popular, à animação sociocultural e ao trabalho social. Este instrumento tinha por finalidade socialização e aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de uma maneira participativa e pertinente

³⁹Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/DLPO/oficina> (Consultado em 07-12-2015).

⁴⁰Oficina em Espanhol significa Taller.

com as culturas dos participantes [...] (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 212).

Podemos encontrar fundamentação sobre oficinas críticas nos estudos de Andrade y Muñoz (2004), Dos Santos Costa (2009), Spink, Menegon e Medrado (2014), entre outros. Destacamos o caráter formativo e investigativo das oficinas como estratégia metodológica de grupo, que formam e investigam ao mesmo tempo pesquisam. Spink, Menegon e Medrado (2014) compreendem oficinas como

Espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contrastes de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análise sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação” (SPINK, MENEGON; MEDRADO, 2014, p 33).

Nessa perspectiva de criticidade, a oficina representa uma zona de confronto e dialogicidade que pode evocar vias dinâmicas, valores, impressões, preconceitos, concepções, significados, similaridades, antagonismos, representações sociais dos colaboradores, assim como pode representar espaço de construção de saberes, ressignificação de concepções e novas impressões sobre algo já conhecido. Evidenciamos ainda a possibilidade de aprendizado no processo, estabelecer relação dialógica, ser um espaço coletivo de questionamento, planejamento e avaliação processual.

A direção em que realizamos as oficinas levou em conta:

- a) Compartilhar e trocar informações sobre a Política de EJA- BA e o currículo da EJA implementado na Rede Estadual da Bahia;
- b) Levantar e analisar as representações sociais dos professores acerca dessa política curricular;
- c) Perceber as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações sociais dos professores, coordenador pedagógico e técnico sobre política curricular da EJA.

Elencamos como caminho **epistemológico e metodológico** para a realização das oficinas a comunicação horizontal fundamentada nas ideias de dialogicidade, de Paulo Freire que o compreendia como: “O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]” (FREIRE, 1967, p. 91). Nesse sentido, as oficinas aconteceram segundo as expectativas e necessidades formativas reveladas pelos professores com base no Questionário Diagnóstico e reafirmado pela coordenação em encontros de planejamento das oficinas.

Dos 25 questionários disponibilizados na reunião de apresentação da pesquisa em novembro de 2014, recebemos 22, o que corresponde a 70 % do total de professores da escola.

Organizamos, na Tabela 7, essas necessidades e a sua frequência de respostas em ordem de maior frequência; entretanto, juntamos respostas similares para efeito de organização. Ressaltamos que três roteiros foram entregues com respostas em branco.

Tabela 6- Necessidades formativas e sua frequência retiradas do Questionário diagnóstico dos professores colaboradores

NECESSIDADES FORMATIVAS	FREQUÊNCIA NOS ROTEIROS
Avaliação	08
Currículo	04
Planejamento	02
Compreender a própria política	02
Compreender a proposta	01
Educação ampla no cotidiano do aluno jovem e adulto no município de Feira de Santana	01
Conceitos da EJA	01
Mundo do Trabalho	01
Transversalidade do trabalho com a EJA	01
Trabalho juvenil	01
Organização do trabalho didático	01
Como trabalhar com projetos na EJA	01
Pesquisa de campo	01
Aprendizagem	01

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Com esse diagnóstico, relacionamos as necessidades formativas expostas pelos professores aos objetivos específicos dessa pesquisa e organizamos quatro Oficinas Formativas-Investigativas com uma carga horária de três horas cada, em um total de 12 horas, conforme explicitado no Quadro 9.

Quadro 9-Organização das Oficinas Formativas-Investigativas (Continua)

OFICINA	NECESSIDADES FORMATIVAS	OBJETIVOS FORMATIVOS	NECESSIDADES INVESTIGATIVAS	OBJETIVOS INVESTIGATIVOS
Oficina 1	Compreender a própria política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo.	Ampliar os conhecimentos sobre a Política e currículo da EJA. Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito. Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA.	Estabelecer vínculo com os professores colaboradores. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e currículo da EJA.	Estabelecer vínculo investigativo. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo e EJA.
Oficina 2	Currículo	Refletir sobre a proposta curricular da EJA.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA .
Oficina 3	Planejamento Como trabalhar com Artes Laborais	Compreender o processo de planejamento coletivo na EJA; Discutir a ementa da disciplina Artes e Atividades Laborais.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o planejamento na EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o ato de planejar na EJA.

(Continuação.)

Oficina 4	Avaliação	Refletir sobre o processo de Avaliação na EJA, compreendendo seus princípios epistemológicos.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o planejamento na EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre a avaliação na EJA.
------------------	-----------	---	---	--

Fonte: Elaboração própria pela pesquisadora (2015).

Ressaltamos que esses temas de investigação e informação foram escolhidos de acordo com os objetivos dessa pesquisa, com os desejos dos professores e também pela necessidade da escola, evidenciada pelo grupo gestor em diálogos iniciais na pesquisa exploratória.

4.4.2.1 Caracterização das Oficinas Formativas-Investigativas

As oficinas aconteceram no Colégio Determinação. Procuramos, através delas, demarcar espaço para investigar e formar no mesmo encontro. Buscamos levantar e compreender as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA e que saberes e fazeres estão implicados na construção dessas representações para, enfim, levantar as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações desses sujeitos colaboradores sobre o currículo da EJA da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia.

Para suscitar essas representações dos professores, foram pensadas estratégias que possibilitassem o diálogo e o registro livre em alguns momentos do que se pensa e conhece sobre a política e o currículo da EJA em três encontros a partir de 09 de abril a 18 de junho de 2016. A 4ª oficina não pôde acontecer porque a rede elétrica da escola deu curto circuito e ficou sem energia uma semana, o que fez os professores entrarem em recesso junino antecipado. Concluímos a pesquisa com a realização de três oficinas durante o processo de investigação.

Nesses encontros, pudemos estabelecer diálogos sobre o Currículo da EJA, assim como tivemos momentos de estudo da Política de EJA e do Currículo da EJA Tempos Formativos abrangendo o ensino da EJA no Ensino fundamental II (Tempo formativo II) e Ensino Médio (Tempo formativo III), tempos oferecidos pela escola e correspondentes aos nossos objetivos de investigação e formação.

As oficinas se dividiram em dois momentos: um momento investigativo em que, através de perguntas mobilizadoras, registros livres e análise de imagem, procuramos apreender os conhecimentos prévios dos professores sobre a EJA, política curricular e o Currículo Tempos Formativos com a socialização e discussão de ideias; e um momento de formação quando estudávamos especificamente a política curricular e o Currículo Tempo Formativo com os professores e partilhávamos dúvidas e inquietações e sugestões a partir de atividades desenvolvidas em grupos e socializadas coletivamente.

O tempo todo buscamos estabelecer um diálogo horizontal com os professores. Para isso, utilizamos metodologicamente rodas de diálogo, assim como momentos de estudo em grupo e exposição dialogada. Utilizamos ainda questionários abertos, produções orais e escritas que retomamos sempre ao iniciar uma oficina, assim como avaliações ao final de cada encontro para o replanejamento do próximo encontro. Todas as oficinas foram gravadas, com autorização prévia dos professores.

4.4.2.2 Descrição do contexto das Oficinas Formativas-investigativas

A **primeira oficina** aconteceu em 09/04/2016 no espaço da biblioteca no Colégio Determinação, com uma duração de 3 horas (aconteceu das 17:00 às 20:00 horas), quando participaram 19 pessoas, incluindo a gestora e o coordenador pedagógico. Para realizar essa oficina, levamos lanche assim como alguns professores também e recursos didáticos como: classificadores entregues a cada professor com cópia da política, folha de ofício em branco para anotações, um cartão com mensagem, uma pergunta, um chocolate Bis. Também o termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação. A escola disponibilizou folha de frequência.

Os professores chegaram aos poucos entre 17:00 e 17:30 min. Percebi algumas feições insatisfeitas pelo dia e hora, sábado final da tarde. Geralmente, as escolas que têm sábados letivos em seus calendários utilizam esse espaço, final da tarde ou noite para realização de ACs, visto que, no noturno, dificilmente os alunos comparecem às aulas em dias de sábado. Pensei, meu Deus! como quebrar o gelo? Após o acolhimentos de todos, retomei o objetivo do encontro, os objetivos da pesquisa, o histórico do nosso encontro inicial quando apresentamos a pesquisa e os convidamos a participarem dessa pesquisa. Informei que, por questões éticas, só poderia realizar os encontros com a autorização deles e passei a lista de autorização coletiva de coparticipação, que foi lida para o coletivo pela profª P1⁴¹. Pedi a autorização para gravar as falas e o professor P10 ficou incomodado. Afirmei que a pesquisa manteria o anonimato deles, então, eles autorizaram a gravação.

Para esse encontro, os objetivos formativos foram: ampliar os conhecimentos sobre a Política curricular da EJA; possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito legal; possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e características dos estudantes. Os

⁴¹ Todos os nomes foram substituídos por P de professor e um número aleatório.

objetivos investigativos foram: Estabelecer vínculo com os professores; levantar as representações sociais dos professores sobre a política curricular da EJA.

Na primeira parte do encontro, com liberdade de responder ou não, os professores participaram através de questões mobilizadoras que entregamos aleatoriamente nos classificadores para mediar a discussão, as suas concepções sobre os temas de interesse dessa pesquisa. Na metade do tempo destinado ao encontro, fizemos uma pausa para o lanche para retomar o espaço do estudo, inicialmente da Política de EJA.

Percebemos que poucos professores já tinha entrado em contato com essa política curricular e, ao longo desse estudo, vários temas foram levantados para posterior estudo ou discussão sobre a mesma. Assim, no estudo da política, surgiram inquietações sobre o currículo crítico e a formação humana plena, concepções que orientam a proposta. Propusemos a pesquisa sobre esses temas e sai inquieta para questionar à Sra. Marlene, coordenadora da EJA na SEC em 2009 em entrevista agendada, qual foi a concepção de formação humana plena que se optou na construção da política.

Da primeira análise dessa oficina, percebemos representações negativas dos professores sobre a política curricular da EJA, na perspectiva de desconhecimento do que se propunha para essa modalidade. Assim, ficou claro que os saberes curriculares construídos nos cursos de formação inicial dos professores, todos realizados em licenciaturas voltadas à uma disciplina específica e os saberes experienciais de docência no ensino seriado determinavam o currículo praticado na EJA. Foi um encontro muito denso, carregado de representações, seja nas comunicações orais, nos gestos ou feições, assim como nos silêncios e ausências. Encerramos esse momento com os professores avaliando-o, oralmente como positivo e sugerindo a continuação dos encontros. Reorganizamos o próximo encontro em relação à data, tema e metodologia.

A **segunda oficina** aconteceu em 14/05/2016 no mesmo espaço e tempo da primeira oficina. Participaram desse encontro 18 pessoas, incluindo a gestora e o coordenador pedagógico. Como recursos didáticos, entregamos aos professores: cópia do Caderno Didático do Professor⁴² de acordo com o eixo de atuação, a cópia da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a cópia da Portaria Nº 13.664/08 de 19/11/2008 - BA, uma folha com mensagem.

⁴² O caderno didático se apresenta como um guia orientador do planejamento da EJA foi disponibilizado apenas cerca de 2 anos após a implantação da política e está disponível no site da SEC. In: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>.

Também retomamos o termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação. A escola disponibilizou a folha de frequência.

Os objetivos formativos para esse encontro foram: refletir sobre a proposta curricular da EJA; possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito legal; ampliar conhecimentos sobre a organização do trabalho didático na EJA. Os objetivos investigativos foram: fortalecer vínculo com os professores; levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA.

Os professores chegaram aos poucos entre 17:00 e 17:30min. Dessa vez, não demonstravam tanta insatisfação como no primeiro encontro. Após a acolhida, retomamos o objetivo desse encontro, os objetivos da pesquisa, o histórico do primeiro encontro, retomando coletivamente o que fizemos nesse encontro, o estudo da política, as inquietações que surgiram sobre o Currículo Crítico e a formação humana plena, concepções que orientam a proposta.

Nessa oficina, no momento investigativo utilizamos perguntas mobilizadoras para levantar representações dos professores sobre o currículo. Trabalhamos em grupos para a construção de um currículo construído pelos professores, que comparamos com o currículo prescrito da EJA. Assim, deixei na mesa, junto com o material entregue a pergunta: Como vocês veem o Currículo da EJA? Como planejar para esse currículo? Desde desconhecimento a contextualização, esse momento se mostrou ímpar no levantamento de representações sobre essa proposta curricular.

Realizamos a leitura compartilhada da Portaria Nº 13.664/08 de 19/11/2008 – BA, para compreender o que diz a norma legal, como se organiza a EJA nesse documento, o que propõe. A seguir, propusemos que os professores realizassem uma atividade coletiva, em grupos espontâneos, sobre a construção de um currículo que eles acreditavam para a EJA. Assim entregamos uma folha com a seguinte questão: Quais são os elementos que vocês acham importantes que devem ter em um currículo da EJA? Então como seria esse currículo da EJA para o Colégio Determinação de acordo com o que vocês acreditam? As respostas demonstraram similaridades entre o desejado e o prescrito. Fechamos esse primeiro momento, após a socialização, deixando um questionamento para reflexão. Vocês acham que tem similaridades entre o currículo que vocês construíram e o currículo oficial da EJA? Paramos para o lanche.

No momento de estudo, realizamos a leitura de uma imagem de uma corda puxada por duas mãos opostas através de uma exposição dialogada sobre o Currículo da EJA Tempos Formativos. Inicialmente, diante da imagem de duas pessoas puxando uma corda se rompendo, questionamos: O que tem a ver essa imagem com currículo? Quais currículos vocês percebem na escola? Em discussão, levantamos as várias dimensões do currículo, que não pensamos, ou

temos consciência geralmente: as políticas curriculares, o currículo decidido pelas academias em cursos de formação, o currículo determinado pelas editoras quando utilizamos os livros didáticos, o currículo oficial direcionado pelas diretrizes curriculares, o currículo vicenciado e construído no cotidiano, o currículo trazido pelos estudantes à escola, o currículo oculto, o currículo conquistado pelos movimentos sociais.

Percebemos, nesse momento, que as políticas curriculares oficiais têm um forte poder nas decisões dos professores sobre a autonomia de construir currículo. Ao discutir na proposta da EJA que um dos princípios teórico-metodológicos é a “construção coletiva do currículo” em diálogos permanentes, eles demonstraram que não se sentem livres para efetivar essa construção. A prof^a. P8 questionou nesse momento “Como vai ser a aceitação dos órgãos oficiais se a escola construir um currículo próprio? A minha grande questão é que a gente consiga produzir, dar uma cara para a escola e o NRE diga, _Não, vocês têm que seguir o mesmo currículo nacional que as outras escolas”(P8, OFI, 2016). Respondemos que cada escola constrói seu próprio currículo, mesmo acreditando estar seguindo uma diretriz governamental e se a escola respeita os princípios do currículo oficial, pode e deve decidir seus caminhos.

Após a exposição dialogada sobre o currículo da EJA Tempos Formativos, no que concerne à organização, modelo curricular, planejamento e avaliação, realizamos uma comparação entre o currículo construídos inicialmente por eles coletivamente e o currículo prescrito, superficialmente devido ao tempo, o que retomamos no próximo encontro. Finalizando, avaliamos o encontro com os professores, levantando como e quando deveria ser o próximo encontro.

A **terceira oficina** aconteceu em 04/06/2016 no mesmo espaço e horário das anteriores. Participaram desse encontro 16 pessoas e pedimos com antecedência que os professores trouxessem a cópia da política e do caderno didático, materiais recebidos anteriormente. O termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação foi preenchido, assim como a frequência.

Iniciamos esse encontro retomando o encontro anterior, a discussão de currículo e os objetivos desse encontro. Os objetivos investigativos foram: Consolidar vínculo com os professores; levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA e os objetivos formativos: Compreender e exercitar o processo de planejamento coletivo na EJA; refletir sobre a disciplina Artes e Atividades Laborais.

Retomamos com os professores, as relações que eles percebiam entre o currículo que eles construíram no segundo encontro e o currículo da EJA Tempos Formativos. Observamos, coletivamente, que o currículo construído por eles era bem próximo do currículo prescrito. Eles

contruíram um currículo flexível, interdisciplinar ligado à realidade, com atividades dinâmicas, ética e uso de novas tecnologias. Discutimos, se eles constroem um currículo tão próximo do oficial, porque não conseguem materializar esse currículo? As respostas justificaram a falta de formação em EJA, recursos e horário de planejamento.

A leitura e discussão sobre a disciplina Artes e Atividade Laborais promoveu uma enfática discussão. Solicitei à Prof^a Marlene, Coordenadora da EJA em 2009, se havia uma ementa sobre a Disciplina Artes e Atividades Laborais. Embora não fosse oficializada, ela enviou uma ementa construída na época da implantação. Essa disciplina, surgida junto com a política curricular, inexistente, até então, representa uma das angústias dos professores nas escolas. Primeiro, quem assume Artes ou Artes e Atividades Laborais (no caso da EJA) é qualquer professor licenciado. Aparentemente, ela representa a junção de duas disciplinas, Artes e Educação Física, voltada ao termo laboral relacionado ao campo do trabalho, tema central do currículo da EJA.

No contexto, os professores questionaram porque no Tempo Formativo III (referente ao Ensino Médio) os alunos tem que dar Artes e Atividades Laborais nos dois anos. Vêem isso como um dificultador do trabalho docente, creditando à possibilidade dos professores dos dois eixos utilizarem os mesmos conteúdos para séries diferentes. Também queriam compreender que conteúdos fazem parte dessa disciplina. Consultamos o Caderno Didático que entreguei a eles nesse encontro, na parte de saberes necessários, pudemos, a partir desses objetivos colocados para essa disciplina e compreender que saberes e conteúdos estão privilegiados nesse currículo. Nessa ementa (em anexo), a justificativa sobre a disciplina diz que

[...] foi criado o componente curricular “Artes e Atividades Laborais”. Para trabalhar com este componente, não é necessário ter formação acadêmica em Artes ou Educação Física, mas antes é preciso ter experiência em EJA, para garantir que tenha real significado para os populares. Este componente surge da demanda vista na pesquisa com educandos da EJA, no sentido de ter, dentro do espaço escolar, contempladas as expressões artísticas e culturais da comunidade local. Buscou-se trazer a arte da comunidade para a escola. É papel do professor responsável por esta disciplina a inclusão e a articulação entre os educandos e a comunidade, como também trabalhar a consciência corporal. (Ementa de Artes e Atividades Laborais cedida por M.S.S, Coordenadora Pedagógica em 2009).

Assim, evidenciou-se a necessidade de se fazer o plano de curso, proposto pelo coordenador pedagógico, para a escola ter um direcionamento do trabalho com Artes e Atividades Laborais. Observamos insatisfações dos professores, justificadas pelo fato de que eles estão assumindo uma disciplina, que não tiveram formação específica para tal. Essa relação, fazemos também em relação à EJA, muitos estão ensinando nessa modalidade sem formação específica para tal.

Ao lermos os saberes de Artes e Atividades Laborais, o grupo compreendeu um pouco melhor o que seria essa disciplina. Estendemos a discussão analisando os saberes de outras disciplinas. O manuseio do caderno foi muito importante para a compreensão desse processo de planejamento. Após essas oficinas, em entrevista, C1 informou que alguns professores em um posterior encontro de planejamento estavam consultando o Caderno didático que entreguei a eles.

A seguir, discutimos o planejamento coletivo na EJA de acordo com a proposta curricular. No segundo momento de estudo, realizamos uma atividade de planejamento coletivo, que ficou comprometida, visto em uma área só ter a presença de uma professora e os professores levantarem uma discussão sobre a necessidade de AC para se colocar a política em prática. Concluimos avaliando o encontro e pensando no próximo.

O quarto encontro estava marcado para acontecer dia 18/06/2016; entretanto, a escola teve um problema elétrico de curto circuito ficando impossibilitada de funcionar por cerca de uma semana, o que acarretou o recesso junino antecipado dos professores. Devido ao calendário acadêmico dos meses de julho e agosto estarem comprometidos com conselho de classe da EJA e outros projetos, aliado à necessidade cronológica do mestrado, esse encontro não aconteceu, por isso, não consta nesse texto a quarta oficina.

4.4.3 Entrevista semiestruturada

Realizamos a entrevista semiestruturada como dispositivo de levantamento de informações, buscando compreender melhor o processo de implantação da política curricular da EJA na escola, com o intuito de cruzar informações com os órgãos oficiais, além de levantar representações sociais dos professores sobre a política curricular. Compreendemos a entrevista como espaço privilegiado de levantamento de informações pela proximidade e possibilidade de, a partir do diálogo, levantar sobre o que “[...] as pessoas creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões das coisas precedentes” (SELLTIZ *et al apud* GIL, 2008, p.109). Esse diálogo pode possibilitar ao pesquisador um rico material para retomar vivências, expor opiniões que respondam, de alguma forma, aos objetivos da pesquisa. Minayo (2010) afirma que a:

Entrevista, tomada no sentido amplo da comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. [...] Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2010, p.57).

Minayo (2010, p. 57) ainda chama a atenção para a intencionalidade da entrevista, por estarmos levantando informações dos atores na condição de sujeito-objeto da pesquisa, que vivenciam uma realidade focalizada na investigação. Nesse sentido, a entrevista, mesmo semiestruturada, teve finalidades bem definidas com o propósito de levantar as concepções, impressões, crenças e representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA.

Fizemos entrevista semiestruturada com a coordenadora responsável pela EJA na SEC em 2009, Profa. Marlene em 30 de maio de 2016, na UNEB sobre o período de construção e implantação da Política de Educação de Jovens e Adultos - BA, e com a responsável pela EJA no NRE19, Sra. Aparecida, em 26 de maio de 2016 em Feira de Santana, ambas representantes da EJA, em algum momento, nos órgãos educacionais oficiais no Estado da Bahia. Organizamos um roteiro de entrevista em quatro categorias: formação e profissão docente; sobre a construção da política curricular da EJA – BA; sobre a implantação dessa política curricular na escola e sobre o processo de planejamento e avaliação do currículo. O roteiro dessas entrevistas encontram-se nos Apêndices D.

Fizemos entrevista ainda com o Coordenador Pedagógico da escola, C1 e quatro professores. As entrevistas duraram em média 1 hora, foram gravadas com aprovação prévia dos entrevistados, assim como o local e horário foram pré-agendados para garantir um clima de confiança e comunicação livre. O roteiro dessas entrevistas encontram-se nos Apêndices E e F.

4.4.4 Análise documental

Diante do nosso objeto de estudo, inicialmente precisamos delimitar quais documentos oficiais seriam passíveis de procedimentos de análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta e quais documentos seriam utilizados no caráter de elucidar informações de cunho administrativo ou informativo sobre os sujeitos e a escola.

A validade dessa fonte primária de pesquisa é incontestável por ser “[...] capaz de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar perda de tempo e constrangimento, que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2008, p.147).

Inicialmente, pretendíamos fazer o levantamento e análise dos documentos oficiais Política de EJA- BA ⁴³ e Caderno de Registro e Caderno Didático⁴⁴, disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia da SEC. Entretanto, percebemos no decorrer do

⁴³www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf

⁴⁴<http://escolas.educacao.ba.gov.br/instrumentoseja>

processo que apenas a Política de EJA- BA nos daria informações necessárias a esse estudo, visto ela ser um política curricular.

Outro documento proposto para análise, o Projeto Político Pedagógico, não pudemos analisar, visto a escola está em processo de organização para a construção desse documento e não tê-lo oficialmente disponível ainda.

Ressaltamos a importância da análise desses documentos para a efetivação não só da pesquisa, mas da qualidade das OFI, tendo em vista que o caminho delineado para a análise deve estar bem estruturado aos objetivos da pesquisa, principalmente porque,

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade [...] (SHIROMA et al., 2005, p. 430).

Nesse processo, a análise documental se justifica pela necessidade de se interpretar esse currículo oficial nas suas concepções, diretrizes e determinações de forma a levantar o panorama projetado para a EJA nesse currículo.

Por opção, buscamos analisar apenas a Política de EJA – BA - Aprendizagem ao longo da vida, no intuito de estabelecer relação com os objetivos dessa pesquisa, seguindo uma perspectiva compreensiva, elegendo categorias que considerassem o documento analisado e os objetivos dessa investigação, procurando respondê-los.

4.4.5 Análise de Conteúdo

Como esforço de interpretação das informações coletadas na pesquisa de campo, interpretar concepções, valores, singularidades exige do pesquisador rigor e método para escolher a forma de como as informações serão analisadas no esforço teórico que essa pesquisa de viés qualitativo exige. Para analisar as informações levantadas nesse empenho investigativo, optamos pelos estudos de Laurence Bardin, intitulado Análise do Conteúdo. Bardin (1977, p.4) define análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 44).

Bardin (1977) acentua que a leitura feita pelo analista do conteúdo das comunicações vai além da leitura superficial. Ele enumera como fases da análise do conteúdo: a 1) a pré -

análise, 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Explicitaremos as etapas que planejamos para fazer a análise de conteúdos nessa pesquisa, relacionando os objetivos com da pesquisa.

Em relação à Pré-análise, Bardin (1977, p. 121) a aponta como uma fase de organização importante para operacionalizar o processo de análise, na realidade, nós a compreendemos como a organização do plano de execução da análise das informações. “Essa primeira fase compreende três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. O autor ainda aponta como ações que facilitem a apreensão das informações e organização de categorias de análise: a escolha dos documentos. Essas ações organizativas ajudam a demarcar o “*corpus*⁴⁵” da pesquisa.

A partir de então, fizemos a codificação e a categorização das informações colhidas. A codificação, segundo Bardin (1977), transforma dados brutos em unidades de análise, permitindo interpretar seu conteúdo além do que está escrito. Para isso, esse autor orienta fazer o recorte (escolha das unidades de análise), a enumeração e a classificação e agregação (escolha das categorias). A categorização compreende, então, uma etapa de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero, com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.145). Na verdade, o pesquisador levanta os significados, que podem ser semânticos, sintáticos ou léxicos, que permitam construir um campo de significados coerentes com os propósitos da pesquisa.

Utilizamos como etapas para realizar a categorização: 1ª etapa - leitura flutuante do *corpus empírico*, ou seja, de todo material recolhido do campo empírico como as transcrições das oficinas e entrevistas, com demarcações e separações iniciais dos assuntos representados por ordem semântica para organização em quadros de análise; 2ª etapa: releitura minuciosa do *corpus empírico* levantado no primeiro passo com a tentativa de levantamento da primeira categorização das RS; 3ª etapa: revisão profunda da primeira categorização das RS, buscando unidades significativas que pudessem responder aos nossos objetivos de pesquisa; 4ª etapa: revisão do aporte teórico e da política da EJA buscando articulação entre as categorias com o quadro teórico para construção de inferências sem perder de vista as nossas questões de pesquisa.

⁴⁵*Corpus*, compreendido como conjunto de documentos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos de pesquisa. (BARDIN, 1997, p. 122).

5 TECENDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EJA: DESVELANDO CONTEXTOS, DESCOBRINDO CAMINHOS.

Na sessão que ora se inicia, apresentamos as análises das informações levantadas e construídas nessa pesquisa a partir dos aportes teóricos da pesquisa qualitativa já evidenciados na sessão metodológica. Nesse contexto, organizamos focos de análise das informações e representações da seguinte forma:

- a) A análise do documento oficial, Política de EJA – BA, procurando compreender suas concepções, seu processo de construção e implantação.
- b) A análise das entrevistas semiestruturadas, feitas com Coordenadora da EJA de 2009 e técnica do Núcleo Regional de Educação de Feira de Santana – NRE19, o coordenador da escola e 4 professores atuantes na EJA, levantando informações sobre o processo de implantação da política curricular.
- c) A análise das informações levantadas nas OFI com objetivo de analisar as representações sociais dos professores sobre a política curricular em estudo.
- d) Finalmente, buscamos os entrelaçamentos entre essas análises para compreender as aproximações e tensões/distanciamentos entre essas representações e o currículo prescrito da EJA.

Procuramos esclarecer, inicialmente, como aconteceu o processo de construção e implantação da política curricular da EJA, com vistas a compreender quais fatores nessa implantação impactam a construção das representações sociais dos professores sobre a política curricular da EJA, o que demandou, efetivamente, compreender o contexto de construção e implantação dessa normativa. Evidenciamos currículo enquanto processo e representação (SACRISTÁN, 2000; LOPES, 2013; MACEDO, 2008; ARROYO, 2013), afinal, qualquer currículo representa uma visão de homem e de sociedade de determinada época histórica.

5.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EJA- BA.

O documento Política de EJA – BA foi implantado a partir de 2009, enquanto política educacional voltada a garantir a educação básica para os jovens e adultos de acordo com o tempo humano específico, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. Assim, essa política tem a função de organizar a EJA em direitos, princípios e diretrizes curriculares. Esse documento visa que:

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação (BAHIA/SEC 2009, p. 11).

O reconhecimento da especificidade da EJA enquanto formação humana plena representa um grande passo da política curricular. Considerar uma formação que engloba, além dos aspectos cognitivos, a diversidade dos sujeitos adultos, que vivem a responsabilidade da garantia da sobrevivência pelo trabalho e que interrompeu, em algum tempo, o processo de escolarização básico é fundamental ao sucesso do trabalho educativo e da construção do currículo da EJA.

O seu contexto de construção envolveu, segundo o documento oficial (BAHIA/SEC 2009, p. 9), encontros de escuta de diversos segmentos e representações ligadas à EJA, seja da dimensão escolar, “educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação – DIREC”, seja de movimentos e segmentos ligados ao Fórum EJA como as universidades UFBA e UNEB, movimentos sociais (MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), a Organização Não-Governamental – (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - CEAP), Secretarias de Educação do Estado e município de Salvador e fóruns regionais de EJA. Envolveu também o levantamento de dados via questionários aplicados a “educandos (as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado”.

Tentando esclarecer o processo de construção dessa política em estudo, convidamos a Prof^a Marlene, que atuou como Coordenadora da EJA da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, entre 2007 e 2013, para contribuir com esse estudo através de uma entrevista realizada em 30/05/2016 na UNEB - Salvador. Segundo Prof^a Marlene, a decisão da construção da Política de EJA - BA – Aprendizagem ao longo da vida decorreu do interesse do governo vigente à época em enfrentar os resultados negativos dos índices educacionais de reprovação, distorção idade-série e evasão. Para tanto “o ponto de partida foi a escrita de um documento, princípios e eixos da educação da Bahia” (ENTREVISTA PROF^a MARLENE 30. mai.2016). Levantamos que a construção dessa política se iniciou sob a coordenação de Prof^a Arlene e foi concluída sob a coordenação de Prof^a Marlene.

Dessa forma, não houve um autor concreto, mas um grupo de pessoas envolvidas em sua construção com a assessoria de um estudioso em EJA, o Prof. Miguel Arroyo. Em relação a esse processo de assessoramento, a professora Marlene deixou claro que o foco da discussão e construção partiu de se pensar os sujeitos da EJA, no grupo da SEC responsável pela construção

e o consultor, a partir de encontros periódicos. Sobre essa assessoria, ela reflete a dialogicidade com que o processo foi conduzido:

[...] ele não impõe as ideias dele, não constrói por nós [...] ele vai no processo de reflexão, de diálogo, vai colocando a gente para ir pensando, pensando os sujeitos e a partir dos sujeitos pensar como a gente pode construir a aprendizagem e como é que eles fazem, o que é que eles fazem, como é que eles vivem, como é que eles pensam (ENTREVISTA, PROF^a MARLENE., 30 MAIO2016).

Pudemos perceber nos sentidos atribuídos ao papel do consultor, que a construção da política curricular da EJA partiu das representações que o grupo envolvido pensava e acreditava sobre os sujeitos de direito da EJA. Dessa forma, a mudança essencial no currículo se deu a partir da centralidade do sujeito da EJA, pois “[...] a gente não pensa tecnicamente educação dissociada com os sujeitos [...]. Por isso quando a gente pensou o currículo a gente pensou em [...] trazer bem a questão dos sujeitos para dentro do formato do currículo, por isso [...] tempos formativos e tempos humanos[...]” (ENTREVISTA, PROF^a MARLENE, 30 MAIO2016).

Nesse caso, o prof. Miguel Arroyo conhecido por seus estudos em EJA, com livros relacionados ao ofício dos professores, sujeitos, e currículo em EJA demarcou nessa orientação a construção da política de EJA a partir da reflexão dos sujeitos. No grupo de construção, prof^a Marlene deixou claro que a participação de pessoas do Fórum EJA, dentro do grupo da EJA – SEC, foi fundamental nessa construção.

Segundo a entrevistada, está claro que essa interlocução de pessoas participantes do fórum EJA, participantes do movimento de discussão do documento preparatório da CONFITEA, foi determinante nas escolhas das concepções e princípios existentes na política de EJA, afinal, ratifica a prof^a Marlene, a “coordenação de EJA realmente tinha um preparo para dar conta dessa política tanto que só foi construída a Educação de Jovens e Adultos, as outras ficaram no caminho” (ENTREVISTA, PROF^a MARLENE, 30 MAIO 2016), evidenciando que as outras secretarias não conseguiram reorganizar políticas que atendessem as demandas do governo e da conjuntura educacional vivenciada na época.

Assim como a política curricular da EJA, podemos depreender dessas informações que qualquer política educacional não se destina a atender apenas aos desafios que mobilizam a sua construção, mas também as crenças, escolhas e representações daqueles que, diretamente, participam dela e tem poder de decisão sobre suas diretrizes e princípios.

Esse documento normativo se legitima a partir da sua construção em espaços dialógicos por meio de “reuniões, seminários, fóruns, encontros, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos (as) educandos (as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado” e pela publicação através da Portaria de nº

13.664/08 publicada em D.O. em 19 de novembro de 2008, a qual orienta a organização dos cursos de EJA enquanto Tempos Formativos.

Para compreender as concepções e representações envolvidas nessa política curricular, realizamos a sua análise documental. Escolhemos as categorias de análise desse documento normativo, seguindo os capítulos que organizam o texto, buscando a compreensão das intencionalidades por trás dos seus princípios e diretrizes.

5.2 ANÁLISE DO DOCUMENTO POLÍTICA DE EJA – BA.

A Política de EJA é um documento com 36 páginas, organizado em 6 sessões, além das considerações finais, referências e apêndice. Ao longo dele estão desenvolvidos os seguintes temas: Concepção, Princípios teórico-metodológicos da educação da EJA, Perfil e formação do educador de jovens e adultos, Estrutura curricular, Desafios a serem enfrentados pela EJA, Orientações para o acompanhamento da aprendizagem.

Seguindo a escolha do documento, realizamos uma *leitura flutuante* da política de EJA-BA. Apesar de já conhecê-la do ambiente profissional, no âmbito da pesquisa, procuramos perceber, além das palavras, o que propõe realmente essa política curricular para o âmbito da EJA e quais saberes e fazeres ela impõe ao professor conhecer para implementá-la.

Nessa perspectiva, buscamos na política curricular compreender qual currículo para a EJA é proposto para garantir a escolarização dos jovens e adultos. Assim, levamos em consideração à *priori* para análise desse documento normativo, os mesmos temas desenvolvidos nos capítulos ao longo do texto: Concepções que norteiam o fazer na EJA; Características necessárias ao Professor da EJA; Princípios teórico-metodológicos fundamentais à EJA; Estrutura e organização do currículo; Processo avaliativo e acompanhamento do percurso; Desafios a serem enfrentados na EJA.

5.2.1 Concepções que fundamentam a política curricular da EJA

No capítulo inicial, intitulado Concepção, o documento normativo fundamenta as concepções que devem orientar o trabalho pedagógico da EJA. Ressalta o viés da construção coletiva da política e a intencionalidade em “garantir a Educação básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano”(BAHIA/SEC 2009, p.11). Dessa forma, ao considerar os tempos humanos, a Educação, enquanto processo de formação humana plena,

deve considerar as formas de vida, trabalho e sobrevivência a quem se destina o trabalho educativo nas escolas da Rede Estadual.

Para consecução da proposta pedagógica, a ação pedagógica deve se orientar pelos “ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social” e pela “Pedagogia Crítica” como forma de emancipação e formação crítica (BAHIA/SEC 2009, p.11). Essas orientações evidenciam o diálogo coletivo e a democratização na construção do currículo para a efetivação do processo educacional.

Freire (2011) legitima a Educação Popular enquanto possibilitadora da compreensão científica dos grupos populares sobre suas experiências. Assim, tomar a Educação popular enquanto fundamento para a construção pedagógica na EJA, certamente, representa considerar a diversidade e identidade dos sujeitos partícipes dessa modalidade educativa e a possibilidade de auxiliá-los a superar o saber do senso comum pela construção do conhecimento científico e a compreensão de si mesmo enquanto ser social e político.

Como reconhecimento dos sujeitos de direito da EJA, a política traz os jovens e adultos, homens e mulheres, sejam pais, mães, avós ou outros, em sua maior parte negros, assalariados de postos de trabalho populares ou informais, na conjuntura social em que vivem, que deixaram de frequentar à escola por trabalho ou histórias de exclusão de direitos por “raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras”, seja na cidade ou no campo, são pessoas que “se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos” (BAHIA/SEC, 2009, p.12).

O documento afirma, ainda, que a garantia do direito à Educação Básica, com acesso ao conhecimento, riqueza cultural e diversidade de linguagem perpassa por conhecer os sujeitos que estão inseridos em cada modalidade de educação, conhecer seus tempos de vida, como aprendem e, no caso da EJA, afirma ser fundamental o reconhecimento “a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos” (BAHIA/SEC, 2009, p.12). A abrangência da EJA atende aos estudantes jovens ou adultos a partir de 18 anos. Indica ainda que os estudantes de 15 a 17 deverão ser atendidos em programas e tempos próprios a essa faixa etária.

Arroyo (2013) já denunciara em seus estudos a negação da cultura nos currículos “cientificistas, pragmatistas, positivistas”, cultura que não pode ser prescindida do processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos que já trazem uma bagagem de saberes para a escola. É evidente a busca pelo atendimento das especificidades dos tempos humanos atendidos pela

EJA, entretanto fica claro também o quão distinta essa proposta se apresenta do currículo praticado no ensino diurno seriado, ao qual os professores apresentam maior experiência.

A política curricular evidencia ainda sete compromissos a serem assumidos para garantir o direito à educação básica dos jovens e adultos. Esses compromissos reconhecem a EJA como direito e valida os princípios da educação popular que orientam as concepções fundamentais da política curricular. São eles:

1. Inserir a EJA no campo de Direitos Coletivos e de Responsabilidade Pública.
2. Assumir a Política de EJA na atual política do Estado, definida no documento Princípios e Eixos de Educação na Bahia.
3. Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida.
4. Fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista/Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).
5. Adotar os seguintes Eixos Temáticos: a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação.
6. Garantir o princípio básico de que todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.
7. Respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente, à EJA, quais sejam: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos. (BAHIA/SEC, 2009, p. 15)

Esses compromissos pretendem garantir o atendimento da EJA, levando em conta suas especificidades. Além de validá-la no campo do Direito, adota teorias de construção do conhecimento que consideram o estudante enquanto sujeito, construtor de conhecimento e mobiliza o currículo em torno de temas que atendem à experiência de vida desses sujeitos, como identidade, trabalho, cidadania e cultura.

A proposta curricular, delineada no documento, propõe mudanças metodológicas que envolvem conteúdos e avaliação, privilegiando o diálogo entre educandos e educadores como ponto central do processo educativo. Refletir, compreender, debater, no coletivo, se torna essencial para desenvolver aprendizagens que sejam significativas, a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da EJA.

A proposta defende: “Buscamos reconstruir a EJA a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização” (BAHIA/SEC, 2009, p. 17). Para isso, como objetivos, é necessário garantir:

- A construção coletiva da nova Política de EJA.
- A elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Estes últimos organizam (e

organizam-se) as diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a dinâmica expressa no modelo curricular (vide apêndice I a III e V a VII).

- A superação do paradigma multidisciplinar – que norteia a formação inicial que nós educadores recebemos e, conseqüentemente, também norteia o nosso pensamento – para que possamos formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais.
- A aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA.

Assim, caberá aos educadores o pensar/planejar e o fazer coletivo (vide apêndice VIII, IV e X), pois acreditamos que é na comunhão que construiremos este novo e mais humano processo formativo (BAHIA/SEC, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, estão claras as implicações nessa proposta. A necessidade da superação do modelo seriado ainda desenvolvido na EJA em escolas da Rede Estadual. Não podemos comparar a EJA ao modelo seriado desenvolvido no diurno, visto que são tempos humanos, com características e necessidades diferenciadas, que devem ser levados em consideração na construção do currículo.

O alcance desses objetivos citados anteriormente, requer mudanças paradigmáticas no currículo e no fazer docente, que impactam na formação específica e necessidade de garantia de espaços na escola para as reflexões e decisões coletivas sobre a EJA. Em contrapartida, demandam compromissos da Secretaria de Educação e das Diretorias Regionais em relação a recursos e formação continuada que deem condições das escolas implementarem a nova proposta. Socialmente, ainda podemos salientar a importância de a EJA ganhar centralidade nos currículos das licenciaturas que formam a maior parte dos professores que atuam na EJA. Diversas pesquisas (VENTURA, 2012; PAIVA, 2011; SOARES, 2007) anunciam que a formação inicial dos professores licenciados que atuam na EJA é insuficiente para atender essa modalidade.

5.2.2 Características necessárias ao professor da EJA

Para garantir uma ação docente que atenda as especificidades da EJA, essa política curricular em estudo apresenta características necessárias ao educador de EJA, a política curricular anuncia a necessidade de se “ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta” com participação crítica na “elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola”, garantindo os direitos da EJA. Atribui como compromisso ao professor “construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico”, respeitando e considerando “[...] de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo,

raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico” (BAHIA/SEC, 2009. p. 16).

Para além dessas características, propõe a aproximação do professor com a comunidade que atua, afim de conhecer as realidades e vivências dos educandos e os movimentos populares para “comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular” (BAHIA/SEC, 2009. p. 16). A proposta determina ainda que o processo de formação, seja inicial ou continuada do professor que atua na EJA, deve considerar:

- a) os Princípios e Eixos da Educação na Bahia;
- b) os tempos humanos de aprendizagem;
- c) a concepção de Educação de Jovens e Adultos construída na (e em) Rede;
- d) o caráter circular da Estrutura Curricular: Tempos de Aprendizagem – Eixos Temáticos – Temas Geradores – Áreas do Conhecimento (BAHIA/SEC, 2009, p. 16).

Esse documento, ainda, propõe a coletividade na construção do currículo, ao enfatizar que em relação à especificidade e diversidade dos tempos humanos e as diversas formas de organização de vida, de trabalho e de sobrevivência, os educadores devem buscar respostas sobre:

quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos (as) educandos (as); b) como educadores (as) e educandos (as) poderão (re) orientar o trabalho educativo; c) quem são os educandos, que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem (BAHIA/SEC, 2009, p. 19).

Diante desse perfil desejado, devemos refletir sobre esse ideal de professor e os desafios que se fazem presentes aos saberes e fazeres necessários ao trabalho educativo na EJA diante do panorama nacional de carência de cursos de formação ou inserção de disciplinas que estudem a EJA nos cursos de licenciatura das áreas do conhecimento ou Pedagogia. As características necessárias ao professor para atuar na EJA se distanciam dos parâmetros estabelecidos nos cursos de formação de professores, na maioria do universo acadêmico no Brasil e se aproximam mais dos movimentos populares, de conhecimentos mais específicos das vivências sociais.

Charlot(2013, p. 16) evidenciou o processo histórico de mudança de paradigmas em relação à função docente dos professores. Inicialmente chamados a exercer o papel de “alfabetização e transmissão de conhecimentos elementares”, tiveram seu prestígio social colocado em dúvida a partir de transformações tecnológicas e econômicas que a escola enfrenta no processo de desvalorização de suas funções docentes.

No campo da EJA não é diferente. Essa modalidade representa historicamente um campo de luta por direitos e a compreensão desse campo exige do professor mais do que formação

técnica, exige também formação política, “uma vez que ao educador (a) que atua na EJA se exige a partilha de ideais que reflitam a sua identificação com os segmentos populares da sociedade” (MALTA ET AL, 2010, p. 4). Esse compromisso político, está claro, se torna fundamental para discutir temas sociais evidenciados pelos estudantes a partir de suas histórias de vida de negação de direitos e segregação social. Dessa forma, apenas pode-se criar possibilidade de efetivar práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias conforme preconiza a política curricular.

5.2.3 Princípios teórico-metodológicos fundamentais à EJA

A política curricular de EJA da Bahia coloca como princípios teórico-metodológicos orientadores do fazer pedagógico o respeito às especificidades e valorização dos saberes de vida dos estudantes alicerçados em práticas pedagógicas “dialógicas e emancipatórias”. À vista disso, os professores e estudantes devem ser protagonistas “do processo de formação e desenvolvimento humano” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15). Esse protagonismo se torna fundamental para se construir coletivamente um currículo que tenha “saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento”. Isso exige “processos pedagógicos” que atendam as especificidades dos tempos humanos, jovens e adultos, que contemplem a “diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15).

Conseqüentemente, as metodologias adotadas para desenvolver o processo educativo na EJA precisam “possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo”, propiciando reflexões sobre as condições de vida e trabalho dos estudantes como princípio educativo e potencialidades formadoras. Isso tudo exige, ainda, material didático apropriado ao tempo humano da EJA, “[...] processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15).

A esses princípios teórico-metodológicos, acrescente-se, a garantia do “acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação” a partir do atendimento ao tempo pedagógico peculiar da EJA, o “acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo”, a oferta de EJA respeitando suas especificidades, também no diurno, com a “garantia da matrícula permanente” e inclusão da EJA no PPP da escola, “considerando os princípios e pressupostos que devem nortear a implementação desta prática pedagógica” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15).

O documento finaliza como princípio metodológico a formação própria, seja inicial ou continuada do professor da EJA “na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores (as) da EJA” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15). A partir desses princípios, apresenta então a estrutura curricular organizada em Tempos Formativos.

Esses princípios teórico-metodológicos, progressistas em consonância com a Educação Popular, revolucionam a docência na EJA, ao tomar os seus sujeitos como centralidade do processo educativo. Assim, professores e estudantes mediatizam e reconstróem suas identidades enquanto sujeitos de formação plena, ao se permitirem ao diálogo como imperativo nas salas de aula da EJA. Isso exige, segundo Arroyo (2013, p. 26), enxergar os jovens e adultos enquanto “humanos plenos”, plenos de potencialidades formativas em vivências precarizadas, o que impõe uma complexa tarefa aos professores, enquanto profissionais, dotados também de um “projeto de realização profissional e humana” próprios.

Nessa perspectiva, construir um currículo no âmbito da EJA, um currículo que contemple professores e estudantes como protagonistas, exige práticas que deem conta de compreender os contextos, social e cultural, que os estudantes levam para as salas de aula, assim como espaços e tempos organizados em consonância com os tempos humanos envolvidos.

5.2.4 Estrutura e organização do Currículo

Em relação à estrutura e organização, o currículo da EJA está organizado por Tempos Formativos, desenvolvidos em Eixos Temáticos, que por sua vez tem o trabalho pedagógico organizado a partir de Temas Geradores a serem desenvolvidos anualmente, um por bimestre. Esses temas, que embasam o trabalho pedagógico, se estruturam como elo de ligação das diferentes áreas de conhecimento, na tentativa de superar o paradigma multidisciplinar vigente ainda no ensino e dar conta de explicar as questões sociais vivenciadas pelos sujeitos da EJA em seu cotidiano. Essa organização interdisciplinar entre as áreas também objetiva a equidade do acesso aos saberes advindos da cultura e sociedade sem predominância de importância a alguma área de conhecimento específica. Saberes que precisam ser considerados em um currículo de EJA.

A proposta orienta a seleção dos conteúdos mediante a realidade, necessidade e interesse dos estudantes, organizados por eixos temáticos e interdisciplinares a fim de desenvolver habilidades e competências de forma contextualizada. Também, podemos perceber, nas orientações curriculares, a sugestão de saberes necessários para cada tempo formativo, saberes esses que estão a serviço da compreensão dos eixos temáticos e temas geradores, elencados em

modelo curricular organizado por Eixos temáticos que contemplam temas diversos, conforme visto na página 47.

Esses eixos estão em consonância com as diretrizes levantadas na V CONFINTEA, respaldadas no documento *Agenda para o futuro* que demanda aos países membros a adoção de ações em favor da EJA, ou seja, “iniciativas que possibilitem o cumprimento da agenda no Brasil e em todos os países que colaboraram na construção da Declaração de Hamburgo” (GOMES, 2013, p.39). O documento orienta ainda a equivalência de matrícula da nova proposta que substitui a proposta anterior, o Programa Aceleração destinado a “crianças e jovens em defasagem idade/série, matriculadas no ensino fundamental” (SALES, 2009, p.117).

A Portaria nº. 13.664/08, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008, que “Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino”, no seu Art 2º, publicou a equivalência do Currículo Tempos formativos e cursos anteriores demonstrada no Quadro 10.

Quadro 10 - Referência de equivalência para circulação de estudos.

Art. 2º – Fica determinado que a partir do ano letivo de 2009, os cursos presenciais de EJA passem a adotar a seguinte denominação, estrutura e duração:				
Funcionamento atual		Funcionamento a partir de 2009		
Curso	Duração	Curso	Duração	Equivalência para circulação de estudos
ENSINO FUNDAMENTAL				
EJA I	3 anos	Tempo Formativo I	3 anos	Ensino Fundamental
Estágio 1		Eixo Temático I		1ª série
Estágio 2		Eixo Temático II		2ª e 3ª séries
Estágio 3		Eixo Temático III		4ª série
EJA II	2 anos	Tempo Formativo II	2 anos	Ensino Fundamental
Estágio 4		Eixo Temático IV		5ª e 6ª séries
Estágio 5		Eixo Temático V		7ª e 8ª séries
ENSINO MÉDIO				
EJA III	2 anos	Tempo Formativo III	2 anos	Ensino Médio
Área 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.		Eixo Temático VI		
Área 2 - Ciências Humanas e suas Tecnologias				
Área 3 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.		Eixo Temático VII		Área 3

Fonte: Portaria Nº. 13.664/08 (2008)

Os princípios metodológicos dessa proposta curricular privilegiam o acompanhamento de percurso do educando, os saberes da vida cotidiana e o diálogo na construção de conhecimento, assim como propõe a relação entre os saberes de vida dos jovens e adultos e os saberes acadêmicos de forma contextualizada e interdisciplinar, levando em conta as condições de vida dos jovens e adultos, associada ao mundo do trabalho. Portanto, o foco nas aulas deve ser “possibilitar a problematização da realidade existencial favorecendo o aprender a conhecer e o fazer fazendo” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15).

O Tempo didático diferenciado está estabelecido na matriz curricular própria. Essa matriz curricular, que se encontra nos anexos do documento normativo, estabelece uma base

nacional comum e uma parte diversificada a serem cumpridas em 2.400 horas para o 1º Tempo Formativo, 800 horas para o 2º e 3º Tempo Formativo. Cada eixo corresponde a 800 horas de tempo didático anual. Está claro que, em relação ao ensino seriado, o currículo da EJA apresenta carga horária menor, sendo que no 1º Tempo Formativo de 800 horas, no 2º Tempo formativo de 1.600 horas e no 3º Tempo Formativo uma redução de 1600 horas. A Tabela 8 destaca essa matriz curricular da EJA.

Tabela 7 - Matriz Curricular – EJA

1º TEMPO: APRENDER A SER									
EIXOS TEMÁTICOS	BASE NACIONAL COMUM ÁREAS DO CONHECIMENTO						PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL ANUAL
	LINGUAGENS		MATEMÁTICA		ESTUDO DA NATUREZA E SOCIEDADE		ARTES E ATIVIDADES LABORATORAIS		
	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	
I-IDENTIDADE E CULTURA	5	200	4	160	9	360	2	80	800
II-CIDADANIA E TRABALHO	5	200	4	160	9	360	2	80	800
III-SAÚDE E MEIO AMBIENTE	5	200	4	160	9	360	2	80	800
2º TEMPO : APRENDER A CONVIVER									
EIXOS TEMÁTICOS	BASE NACIONAL COMUM ÁREAS DO CONHECIMENTO						PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL ANUAL
	LINGUAGENS		MATEMÁTICA		ESTUDO DA NATUREZA E SOCIEDADE		ARTES E ATIVIDADES LABORATORAIS		
	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	
IV-TRABALHO E SOCIEDADE	5	200	4	160	9	360	2	80	800
V-MEIO AMBIENTE E MOVIMENTOS SOCIAIS	5	200	4	160	9	360	2	80	800
3º TEMPO: APRENDER A FAZER									
EIXOS TEMÁTICOS	BASE NACIONAL COMUM ÁREAS DO CONHECIMENTO						PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL ANUAL
	LINGUAGENS, CÓDIGOS, CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS			CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS			ARTES E ATIVIDADES LABORATORAIS		
	SEMANAL	ANUAL		SEMANAL	ANUAL		SEMANAL	ANUAL	
VI-GLOBALIZAÇÃO CULTURA E MEIO AMBIENTE	18	720		---	---		2	80	800
VII-ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMPREENDEDORISMO	---	---		16	640		4	160	800

Fonte: Política de EJA- Aprendizagem ao longo da vida (BAHIA/SEC, 2009, p.30)

A matriz curricular organiza, assim, o tempo didático de cada eixo temático em 800 horas anuais; com uma carga horária/aula de 40 minutos com 4 horas/aula por dia letivo.

Organiza também o currículo em áreas do conhecimento da base nacional comum da seguinte forma:

- Linguagens, Matemática e Estudo da Natureza e Sociedade, para o Tempo Formativo I e Tempo Formativo II;
- Linguagens, Códigos, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias para o Tempo Formativo III.
- Na parte diversificada do currículo, temos a disciplina Artes e Atividades Laborais em todos os eixos, disciplina nova a ser assumida por qualquer professor licenciado.

Os apêndices da política da EJA se compõem de: Modelo Curricular com os temas geradores propostos ao trabalho educativo; estrutura didática, modelo curricular, as matrizes curriculares, geral e específicas para cada tempo formativo, além de quadros para a construção do planejamento coletivo, plano semanal e bimestral.

É certo que esse documento se encontra em consonância com a teorização curricular apresentada pela literatura do campo da EJA que defende temas voltados à compreensão da cultura e sociedade (PAIVA, 1987; FREIRE, 1996; ARROYO, 2013). Essa discussão sobre o mundo da experiência, mundo do trabalho, já estão consolidados pelos estudos em EJA, como conhecimento fundante, assim como o saber contextualizado, o saber da experiência. A política propõe a pesquisa e a produção de conhecimento como eixo da aprendizagem; a ligação da prática e teoria; oficinas como procedimento didático; Arte e Matemática como linguagem, avaliação processual com acompanhamento do percurso de aprendizagem do educando.

5.2.5 Acompanhamento do percurso formativo

A proposta orienta que a avaliação na EJA deve se organizar pelo acompanhamento do percurso de aprendizagem, através de registros feitos pelo professor, determinados bimestralmente em conselho de classe. Dessa forma, na avaliação processual da aprendizagem, serve de parâmetro para o replanejamento contínuo do professor, a partir do olhar atento das relações que os estudantes estabelecem entre os saberes necessários, indicados no currículo e os saberes conquistados no processo educativo. Nesse contexto, o processo de avaliação foi modificado para utilização de conceitos no lugar de uma avaliação quantitativa. Esses conceitos significam:

- AC – A Construir: Ainda não conseguiu aprender o que está sendo estudado.
- EC - Em Construção: Está aprendendo, mais ainda precisa estudar mais.

- C – Construído: Já aprendeu o que foi estudado.

Ao final de cada tempo formativo, o Parecer Descritivo Final, realizado em Conselho de Classe coletivamente pelos professores, será traduzido nos seguintes conceitos:

- PC – Percurso Construído (Para o educando que construiu a aprendizagem necessária durante os eixos cursados, podendo avançar para outro tempo formativo);
- EP – Em Processo (Para o educando que ainda não construiu a aprendizagem suficiente para avançar, continuando no mesmo tempo formativo).

A mudança paradigmática do processo de avaliação, apesar de representar um avanço qualitativo na avaliação na EJA, representa um dos grandes desafios do professor no processo de implementação desse currículo, habituados a trabalhar com a avaliação predominantemente quantitativa, visto as avaliações desenvolvidas no ensino seriado historicamente se pautarem em notas.

Como desafios a serem enfrentados pela EJA, a política demanda ainda a necessidade de se estabelecer o **“Diálogo com a Diversidade”**, responsabilizando “Coordenação de Educação de Jovens e Adultos a estabelecer o diálogo com as Coordenações da Diretoria de Inclusão e Diversidade, de forma a construir, em parceria, projetos de Educação de Jovens e Adultos Indígenas, dos Campos e com Necessidades Educativas Especiais”(BAHIA/SEC, 2009. p. 18). Evidencia, ainda, que esses projetos devem ser estruturados com funcionamento e currículo próprio à especificidade dessa demanda.

Coloca como desafio também a **“Garantia da continuidade dos estudos”**, exigindo à Coordenação de Jovens e Adultos estabelecer contínuo diálogo com os programas de alfabetização a fim de garantir o ingresso dos alunos egressos desses programas na rede estadual de ensino.

A política curricular de EJA representa uma possibilidade de atender a EJA a partir dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse documento só toma forma na escola com a garantia de espaços de estudo e reflexões sobre a EJA, suas especificidades, em momentos de diálogo entre professores e estudantes pelo levantamento das expectativas, desejos e interesses formativos de todos os envolvidos no processo de escolarização dessa modalidade educativa.

5.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EJA – BA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Apesar de a política curricular em estudo ter sido construída com ampla participação popular, a abrangência de um Estado do tamanho da Bahia, com 417 municípios, exige uma logística considerável, a se atender em relação à formação de professores. Segundo a Prof^a Marlene, Coordenadora da EJA, que atuava na época da implantação, em 2009, esclarece: “A implantação foi muito legal porque a gente fez muito diálogo com os professores que estavam na EJA na época. Muito mesmo, a gente fez formação on-line, a gente fez formação presencial” (ENTREVISTA, PROF^a MARLENE, 30 MAIO 2016), entretanto, confirma a dificuldade do Estado dar conta da demanda de formação para garantir a implementação desse novo projeto em curto prazo.

A entrevistada afirma a realização da escuta de saberes locais, a escuta das DIRECs. A importância dessa escuta no *locus*. Esclarece: “a gente trazia representação de cada município, porque não dava para trazer todo mundo”; dessa forma, a formação presencial não conseguiu contemplar a todos, assim a SEC fez formação “[...] em 2008, em 2009 e em 2010, [...], cada ano com 1500 professores. Que atingiu ao todo 4.500 professores em três anos, em um universo de 15.000 professores” (ENTREVISTA, PROF^a MARLENE, 30 MAIO 2016).

Na antiga Direc 02- Feira de Santana, a técnica responsável pela EJA à época, Sr^a Aparecida, confirma as informações de Prof^a Marlene, relatando que “Durante o ano de 2008 houve alguma formação em Salvador, mas foram poucas pessoas, um mínimo, e quem foi, voltou, guardou e deixou lá bem guardadinha e nada mudou na escola”. Essas formações que aconteceram em Salvador, destacadas pela Prof^a Marlene, não conseguiram atender efetivamente os professores de Feira de Santana, porque a oferta de vagas disponibilizadas aos professores dessa diretoria regional não conseguiu atingir a demanda, logo, das formações iniciais que aconteceram em Salvador, “[...] a gente recebia um quantitativo de 35 vagas pra mandar para Salvador, [...] uma disparidade e era uma briga porque as escolas queriam ir [...], mais quando voltavam, uma pessoa só não dava conta da coisa acontecer. Era multiplicador” (ENTREVISTA, SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016).

Consequentemente, as formações iniciais formavam professores multiplicadores que tinham o compromisso em formar seus pares no retorno à escola, entretanto, na maioria das escolas isso não aconteceu. Dessa forma, no município de Feira de Santana, o processo de implantação aconteceu de forma lenta e gradual nos primeiros anos. Logo em:

[...] 2009 foi um ano que quase nada aconteceu, 2010 começou lá no segundo semestre um vislumbre do que era realmente e foram acontecendo algumas mudanças. A partir de 2011 foi que o trabalho ficou mais intenso com a formação de um novo grupo na então DIREC, que a gente começou a estudar, fazer encontros, fazer visitas de formações com os professores das escolas e até hoje a gente percebe desconhecimento da proposta (ENTREVISTA, SRª APARECIDA, 26 MAIO 2016).

As entrevistas realizadas com os professores do Colégio Determinação, sobre a implantação, ratificam o contexto revelado pelas representantes das secretarias. Ao serem questionados sobre como receberam a notícia da nova política em 2009, os professores responderam:

Tomei um choque, que eu não sabia nem por onde ia, nem onde vinha. Foi proposto um curso que foi ministrado numa primeira etapa, que teve uma segunda e na primeira etapa eu não vi muita coisa, eu vi muito foi dinâmica (P12, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Na verdade, na verdade, na verdade, como eu recebi essa notícia, o primeiro impacto foi assim: apenas é uma mudança de nomenclatura, nós agora não somos mais aceleração, somos Tempo Formativo. Então para mim no momento em que eu recebi, eu criei expectativas, mais assim, o primeiro impacto foi só mudança de nome, antes éramos Aceleração, agora a política continua a mesma, a visão do governo com relação a Educação de Jovens e Adultos continua a mesma [...] (P19, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

Nenhuma. Na verdade, no início, houve uma formação inicial com o pessoal da Secretaria de Educação, só que, a formação inicial, ela ficou misturada ao projeto do Colégio Determinação, que é o projeto de uma escola diferenciada, então as pessoas saíram da formação sem saber muito bem o que era a EJA (P8, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

As informações relatadas por esses professores, que à época atuavam em escolas distintas (o Colégio Determinação foi criado em 2013), demonstram a dificuldade inicial vivenciada no período de implantação da política da EJA. Podemos apreender que o processo de implantação não conseguiu, a partir da estratégia de formar multiplicadores, expandir, efetivamente, a formação da maioria da Rede Estadual no novo currículo.

Sobre as formações desenvolvidas pela SEC, P12 informou que, após essa implantação inicial, houve uma formação à distância, mas nem todos conseguiram se inscrever, assim, “teve uns cursos agora, mas eu não pude me inscrever, [...] porque a demanda estava muito grande, eu não conseguia”. Ele se refere a uma formação à distância organizada pela SEC em parceria com a UNEB que aconteceu em 2013; entretanto, as vagas ofertadas não atenderam à demanda latente.

Nessa perspectiva, questionamos aos professores entrevistados se nas escolas onde eles atuavam em 2010 houve algum investimento em formação ou reflexão sobre o novo currículo.

As respostas evidenciam que poucos esforços foram feitos para compreensão da nova normativa. Assim, responderam:

Aconteceram encontros nas ACs [...] conseguia com a pauta entender um pouquinho, Profª. C. chegou também na época com muita propriedade [...] ela foi ajudar os professores do noturno com esse entendimento. Ela era articuladora de Língua Portuguesa do IEGG e eu de Exatas [...] ela passou pra mim, passou todo material por email, [...] ela dizia quevas cadernetas do EJA não vão ser como era antes, os professores diziam, isso é ilusão que o aluno vai ter compreensão [...] muitos professores reclamaram demais porque acharam como se fosse a proposta das diretrizes curriculares nacionais, então, acharam que tinha coisa ali que estava só no papel, nesse primeiro momento aconteceu assim [...] (P5, ENTREVISTA, 26 ABRIL 2016).

Oh minha filha! se implantou política ou se não implantou eu não sei, eu só sei que eu fui pra sala de aula e me virei como pude, se estava trabalhando certo, se não estava trabalhando certo. Como era? Ninguém sabia dizer nada e o diretor coitado, piorou! Dizia: Tome que o filho é teu, se vire (P12, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Então, na verdade a formação eu não tive nenhuma, porque durante a minha graduação eu não tive nenhum professor em nenhuma disciplina que falasse sobre Educação de Adultos, fiz pós-graduação (P8, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

Todas essas falas demonstram que o processo de implantação da política curricular da EJA não conseguiu formar prontamente os professores, coordenadores e gestores sobre as mudanças que necessitariam acontecer na EJA para vivenciar essa nova política. Assim como nas escolas, nem todas conseguiram organizar momentos de estudo e reflexão com os professores, o que impactou negativamente na implantação do novo currículo. A tomada de decisão do Estado de verticalizar a implantação imediata para toda a rede Estadual contradisse a sugestão do Fórum EJA, que fez “[...] uma reflexão no sentido de que a proposta fosse a caráter experimental, visando à realização de ajustes antes da implantação para toda a Rede” (URPIA, 2009, p.90).

Nos anos posteriores a esse investimento inicial realizado pela SEC, em Feira de Santana, aconteceu uma formação presencial, “Em 2013 aconteceu uma formação aqui com o pessoal da UFBA SEC/UFBA, [...] Foi 2013? Ou foi 2014, não me recordo mais. Foram três módulos, começou em setembro, outubro e novembro” (ENTREVISTA SRª APARECIDA, 26 MAIO 2016). Em relação ao atendimento dessa formação, a Sra Aparecida acredita que melhorou, mas destaca que os maiores avanços nas escolas deveu-se à participação do NRE19 nas escolas. Assim ela defende:

O que melhorou muito foram, foi a participação nossa na escola, no chão da escola. Ir à escola, acompanhar, conhecer esse professor, chamar esse professor, participar das ACs, ouvir muitas coisas duras, nós ouvimos, não é, como dizer que eles não queriam essa proposta, que eles não pediram, quem mandou vir essa proposta. Mas hoje a gente

reconhece que a maioria que já entende a proposta, hoje é favorável a proposta e acredita muito (ENTREVISTA SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016).

Entretanto, quase uma década após a implantação dessa política, ainda observamos nas escolas algum desconhecimento sobre o currículo oficial da EJA, confirmado pela Sr^a Aparecida que afirma:

As escolas, ainda, na sua maioria, não se apropriaram da questão do Eixo IV que é um contínuo, IV e V é um ciclo, que só haverá reprovação se não houver frequência, não se apropriou disso, na sua maioria a gente está vendo isso, mesmo com todo esclarecimento, toda divulgação da proposta, com todos os encontros que a gente faz, com os acompanhamentos das escolas, com as visitas, mas algumas escolas, a gente ainda percebe que está acontecendo isso (ENTREVISTA SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016).

Esse desconhecimento a que ela se refere diz respeito à orientação encontrada na política curricular da EJA, que determina a progressão automática entre os Eixos temáticos, compreendendo que a proposta se fundamenta no processo, percurso de aprendizagem, assim “[...]determinamos que não deve haver retenção dos (as) educandos(as) entre os eixos temáticos, salvo se a frequência for insuficiente a ponto de inviabilizar o acompanhamento do processo formativo pelo (a) educador(a)” (BAHIA/SEC, 2009, p. 20). Essa foi uma das determinações que suscitou reclamações nas escolas por parte dos professores, gestores, acostumados a um modelo seriado de avaliação. Ainda é difícil aceitar que o estudante tenha um período de dois anos, no Tempo Formativo II, por exemplo, para completar sua escolarização nessa fase.

Avanços, em relação à implantação, são percebidos pela Sr^a Aparecida, no âmbito de Feira de Santana, visto que “o avanço é grande, as mudanças estão acontecendo, as pessoas estão em busca, e participam mais dos eventos, das reuniões [...] digo os professores preocupados em entender a proposta, em estudar, a buscar um caminho para que aconteça essa aprendizagem desse aluno [...]” (ENTREVISTA SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016). Entretanto, afirma que “o grande desafio continua sendo a questão da falta de formação desse profissional, nós não temos um professor específico para a EJA, um ano eu tenho 12 professores atuando, no ano seguinte desses 12, 6 não são mais, temos 5 novos [...]”(ENTREVISTA SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016). Isso se deve ao fato de que não existe professor na rede estadual exclusivo para atuar na EJA e boa parte dos professores que estão na EJA, estão complementando sua carga horária do ensino seriado diurno.

Outro desafio posto por Sr^a Aparecida diz respeito à evasão do estudante do noturno, justificativa para o fechamento paulatino anual do turno noturno de muitas escolas que ofertam EJA. Sobre a evasão, ela acredita que:

[...] ainda temos um grande número de alunos que evadem, ainda temos, mas nós já temos muitos avanços em relação à proposta em relação há 7 anos atrás. Se o número é grande de evasão, significa que não há a necessidade de ter duas três turmas, ou duas três escolas uma vizinha da outra, praticamente no mesmo bairro, funcionando e tenha uma evasão tão grande. Eu acho esse deve ser o olhar das pessoas que fazem o reordenamento da rede (ENTREVISTA SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016).

Reconhece fatores externos e internos para a ocorrência dessa evasão considerável no noturno, desde questões de trabalho, “o cansaço do trabalho, o desinteresse dele, ele já veio muito para a escola, já cansou”, ao rejuvenescimento da EJA “isso também é um dos motivos para ter evasão porque esse aluno vai para a escola, fica lá, passeia, vai mais para namorar do que para assistir aula”. Também traz como motivo, as ausências de aulas no noturno, porque assim, “a falta de professor, a ausência de aula, tem noites que o aluno vai ter a última aula. Ele não espera. Então, isso vai indo, vai indo e se não mudar, e se a metodologia não mudar com projeto, com alguma coisa que motive esse aluno para ele está lá [...]” (ENTREVISTA, SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016).

Depreendemos dessas declarações, que qualquer processo de construção e implantação de políticas educacionais não pode prescindir da compreensão de que os professores são “atores curriculares” (MACEDO, 2013), são construtores e mediadores dessas políticas em sala de aula. Por certo, se o currículo é prática (SACRISTÁN, 2000), os professores são sujeitos ativos desse currículo. No caso da política curricular da EJA da Bahia, construída com participação popular não é diferente. Assim qualquer processo de acompanhamento ou formação que envolva os professores precisa considerar a autonomia e envolvimento deles na construção do currículo.

Podemos perceber diante das informações, que ocorreram avanços no processo de implementação do currículo, com escolas buscando estratégias diversas para atender as especificidades do estudante da EJA. Sr^a Aparecida destaca que “As escolas têm que descobrir o caminho. Algumas já encontraram o caminho”. Como estratégias adotadas pelas escolas no combate à evasão aponta o lanche noturno oferecido aos estudantes na chegada na escola, “Então elas fazem o trabalho de acompanhamento e de buscar esse aluno, de estar chamando esse aluno, o jantar quando esse aluno chega, servir esse lanche ou esse jantar, muitas vezes ele vem direto do trabalho, nem passa em casa [...]” (ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

Outra estratégia diz respeito ao acolhimento que algumas escolas estão fazendo com os filhos das estudantes que não tem com quem deixar os filhos para estudar, então, “[...] algumas escolas também abriram um espaço para deixar os filhos das estudantes enquanto elas assistem aula. Assim, esses meninos ficam lá nas salas e isso também ajuda a diminuir a evasão (ENTREVISTA, SR^a APARECIDA, 26 MAIO 2016). São maneiras encontradas para garantir a frequência dos estudantes da EJA, trabalhadores e mães de família que buscam na escola a possibilidade de concluir seu processo de escolarização.

No contexto de diversidade da EJA, observamos avanços em as escolas buscarem estratégias para manter o estudante da EJA no espaço escolar, entretanto, percebemos incompreensões dos professores ainda sobre o currículo de EJA – BA. O currículo escolar, como afirma Gadotti (2011, p. 61), “não pode se limitar apenas a uma lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses”. E essa discussão deve perpassar por qualquer construção curricular na escola. Afinal, dotar esse estudante de competências para agir frente a um sistema social excludente, abrindo espaços para todas as formas de representação social, talvez, possa ser uma das poucas possibilidades para se enfrentar mazelas sociais.

5.3.1 Análise das entrevistas: o que dizem os professores

Em consonância com os objetivos dessa investigação, realizamos entrevistas com 4 professores e o Coordenador pedagógico da escola, procurando compreender como aconteceu o processo de implantação da política curricular da EJA nas escolas, como também colaborar para levantar as representações sociais dos professores sobre esse currículo e de que forma está acontecendo na escola. Organizamos as entrevistas em unidades temáticas e buscamos compreender, primeiro nessa entrevista como esses professores adentraram a EJA, como eles a viam e quais dificuldades enfrentavam nessa modalidade educativa e quais representações eles tinham do currículo da EJA.

a) Entrada na docência da EJA

Em relação à entrada na EJA, podemos perceber que a maioria dos professores não escolheram atuar nela, mas de alguma forma, por necessidade de atuar no noturno, ou por

imposição ou até por escolha, assumiram a docência nessa modalidade, conforme as falas seguintes:

Bom, na verdade, eu nunca tinha trabalhado com a EJA até 2013. Com a fundação de uma nova escola e o desmembramento da minha, [...] eu comecei a trabalhar na EJA sem nenhuma formação, sem nenhum conhecimento. Na verdade eu comecei a trabalhar com a EJA sem compreender o que era a EJA. Eu fazia a noite o que eu fazia no ensino regular matutino, então claro que tive problemas ao longo do percurso (P8, ENTREVISTA, 19MAIO2016).

Entrei na EJA quando iniciou esse cursos de Aceleração. A escola implantou esse curso, eu fui convidada para trabalhar, eu já trabalhava no noturno. Pronto, então deve ter o quê? Uns 18 anos, 20 anos, mais ou menos por ai (P12, ENTREVISTA, 19MAIO2016).

Em 2001 nos reunimos para uma jornada [...] fomos informados que a noite nós não teríamos mais as séries regulares [...] teríamos 5^a e 6^a, 7^a e 8^a no processo de progressivo [...] seria apenas uma experiência e a isso o governo tava chamando de Aceleração [...] então a tendência do ensino noturno seria de fosse transformado nesse tipo de ensino para trazer adultos para a escola [...] começou assim sem nenhum curso prévio, sem nenhuma formação prévia, sem nenhuma preparação simplesmente [...] nós a partir deste momento decidimos nos reunir, suspender as aulas para a gente elaborar um planejamento específico, porque nós precisaríamos trabalhar dois anos em um. (P19, ENTREVISTA, 26MAIO2016)

Em 2000 eu ainda era estudante de graduação e estava fazendo Biologia na UEFS. Eu precisava trabalhar, estava com filho pequeno e fui procurar professora Marinalva Cedraz que era diretora regional da DIREC. Então, eu me apresentei e pedi a ela um REDA, só que como o curso era durante o dia, eu pedi a ela uma vaga à noite, principalmente para eu poder conciliar. Foi como eu entrei no estado no dia 18 de junho de 2000 e fui trabalhar com EJA, trabalhei por 4 anos. O primeiro ano que eu trabalhei foi como que chamava de Aceleração, mas eu não tinha formação, eu cheguei na escola eram 5 aulas e as aulas eram de 40 minutos (P5, ENTREVISTA, 27MAIO2016).

Observamos que a formação para atuar na EJA se mostrou inexistente nesse grupo de professores e sua inserção nessa modalidade se deu de forma ocasional sem planejamento ou formação. Dessas falas, podemos observar, ainda, a ausência de formação na implantação do curso de Aceleração, relatado pelas professoras P12, P19 e P20 que iniciaram na EJA a partir desse programa governamental de aceleração do tempo de escolarização, para estudantes em distorção idade/série. Essas falas denunciam a fragilidade da formação inicial nessa modalidade nos cursos de licenciatura evidenciado por diversos pesquisadores (SOARES, 2007; VENTURA, 2012; PAIVA, 2012).

O Coordenador C1, que entrou em contato com a EJA em um estágio, relatou: “Durante a minha formação acadêmica em Salvador, eu fiz um estágio de 15 dias no Segmento I na EJA, mas foi uma experiência muito incipiente. Eu entrei em contado com a EJA mais profundamente aqui no colégio”. Ele entrou na Coordenação do Colégio Determinação em

setembro de 2014, portanto Coordena a EJA, com pouca experiência, com algum conhecimento da política curricular, mas ainda insuficiente para colocá-la em prática efetivamente em toda a escola. Evidencia que ao iniciar o trabalho com a EJA, no Colégio Determinação, o fez:

Inicialmente um grande medo por acreditar que o trabalho com EJA no noturno merece ser tratada com a mesma seriedade de qualquer trabalho, [...]eu cheguei com um olhar mais de observador, mesclado com esse medo, será que vou conseguir? [...] existia uma certa inércia nos movimentos que eu acreditava e acredito que podem acontecer no noturno, não é? E procurei caminhar por ai. [...] , estabelecer alguns projetos que vão tirar esses meninos da sala de aula.[...] alguns eventos (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016).

É natural que um profissional, ao assumir um posto em um espaço estranho, procure se adaptar e adaptar o ambiente às suas funções. A criação de vínculo é fundamental para o desenvolvimento das funções de coordenador pedagógico, profissional fundamental em orientar currículos, organizar processos formativos, avaliar processos educativos, mediar conflitos. Assumir, uma modalidade sem experiência prévia, certamente exige estudo, conhecimento e determinação para conquistar seu espaço na escola e poder desenvolver suas funções da melhor forma possível. Percebemos a intencionalidade de atender os estudantes do noturno da melhor forma possível. Ao ser questionado se conhecia a política curricular da EJA, ele respondeu:

Essa pergunta é muito ampla. Na verdade, o documento que norteia a política da EJA não? Eu já me apropriei do material? Para compreender como é que essa política foi estruturada, o seu campo teórico e como é a logística dela. Eu sei que existem vários cadernos de registro. Eu sei que tem toda a formatação para o funcionamento logístico da EJA, então a gente tem se apropriado desse material e repassado para os professores. Mesmo com esses documentos, eles sentem dificuldade de colocá-los em prática. Então, aqui no colégio eu ainda não tive a oportunidade de ver um professor fazer uso com propriedade desses cadernos, que justamente dá, como eu poderia dizer, o corpo e a alma, o direcionamento necessário para o trabalho correto dentro dessa política (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016).

Dessas representações, podemos compreender que a Coordenação possui algum conhecimento da política curricular da EJA, já teve acesso aos documentos que a compõe, disponibilizando esses documentos aos professores da EJA, entretanto não esclarece se existe um plano de formação continuada em EJA para esses professores. Procurando aprofundar a nossa compreensão sobre esse trabalho, questionamos ainda ao entrevistado, como é coordenar a EJA, quais desafios enfrenta. Coordenar a EJA, para ele, se resume a

Um grande desafio. Como eu tenho uma formação mais ampla, que estuda pensadores que fazem e ecoam a educação [...] a gente fica um tanto mais angustiado por ter um ideal, por saber [...] que tem uma linha a ser seguida que para nós é um pouco mais clara e de repente, saber que os sujeitos que a gente tem que lidar, através de formação, através de orientação não estão ainda tão abertos a essas sugestões, a essas

orientações, a esses direcionamentos. Mas é um trabalho de formiguinha, um trabalho de dia a dia, de conquistar, um hoje, amanhã você conquista outro, enfim, é um trabalho que me proponho (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016).

O conflito revelado por C1 sobre “tem uma linha a ser seguida” e os sujeitos “[...] ainda não estão abertos a essas sugestões [...]” corrobora com Sacristán (2000) que evidencia o distanciamento entre um currículo prescrito e sua corporificação no cotidiano perpassa pelas representações do professor sobre esse currículo, porque, apesar do currículo condicionar o trabalho do professor, esse pode resistir às normas, implementando ou não o currículo oficial. Acosta (2013) afirma que as transformações por quais sofre o currículo na escola exige a mediação docente, assim, o que se ensina na escola resulta de processo de decodificação, interpretação, significação, recriação, reinterpretção, representações sociais.

Podemos perceber nessas assertivas, que a coordenação da escola, nesses dois anos, assumiu o movimento de repertoriar os professores com os instrumentos da EJA, entretanto, não houve, nesse período ações de estudo ou formação sobre esse currículo. Ele percebe, na prática cotidiana, ações individuais de parte dos professores em tentar implantar o currículo oficial, com adaptações é claro.

b) Representações sociais sobre a EJA: modalidade compensatória

Ao levantarmos como eles viam a EJA, representações de carência, falta, resgate ainda perduram nas visões dos professores sobre a EJA, indicando-a como uma modalidade compensatória.

Eu não fazia uma transposição que era uma situação diferenciada de educação básica. Eu achava que a EJA era um bico, que o aluno noturno não tinha estudado, não tinha estudado porque não quis, não só pelas condições sociais, ele não valorizou e agora se transformou numa sala miscelânea, então tinha aluno de 20, de 30 e agora eu tinha oportunidade de trazer e na verdade de botar para fora todo conhecimento acadêmico que eu tinha (P5, ENTREVISTA, 27. MAIO 2016).

O professor P5 remete a EJA a uma oportunidade momentânea de complementar o salário e o estudante da EJA é representado como alguém que não aproveitou a oportunidade de estudar, porque estaria nessa modalidade por desvalorizar o período inicial de escolarização. A EJA também é vista como espaço privilegiado à aprendizagem, mas também como possibilidade de resgate ou saída para esses estudantes exercerem a cidadania como nas falas seguintes:

Resgatar esses alunos que estavam fora, à margem, que de qualquer forma é um resgate que a gente traz e espera que eles deem seguimento em outros cursos se assim desejarem e tirar da obscuridade, porque eles, alunos, às vezes nem existiam (P12, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Ah, hoje eu vejo a EJA como uma saída. Uma saída para o povo mais pobre se compreender e se entender no mundo. Eu vejo como uma forma, uma fórmula, um jeito, uma educação, na verdade para que o pobre consiga se ver no mundo e fazer valer realmente sua cidadania, sua posição no mundo, sua vontade, seus pensamentos, suas ações, é assim que eu vejo realmente (P8, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Eu vejo a EJA como um espaço privilegiado de aprender, como um espaço para se tentar resgatar o que se foi negado a esses sujeitos que estão aqui à noite (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016).

Também podemos observar o reconhecimento do estudante da EJA enquanto sujeito, que precisa ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem como enfatizou P19:

Mais hoje eu vejo a EJA como uma forma diferente de lidar com esse público. Então é necessário que o professor que trabalha com EJA, ele conheça quem é o sujeito, quem é esse jovem e esse adulto que vem pra sala de aula essencialmente antes de ele saber o que vai fazer, ele tem que saber quem é, com quem ele está trabalhando e a partir desse momento entender quem é esse sujeito, ele vai desenvolver uma forma de trabalhar com ele (P19, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

As representações da EJA enquanto modalidade, evidenciadas pelos professores, a atribuem à EJA a função de resgatar a carência, a falta, a escolarização negada ao jovem e adulto em outrora. Ou ainda, ver a EJA como compensação ou como a saída para o pobre ser cidadão, são resquícios de um processo histórico que via a EJA enquanto modalidade feita para resgatar o analfabeto da “chaga” de não saber ler e escrever, logo não ser cidadão (PAIVA, 1987; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Entretanto, aparece também o reconhecimento da EJA como espaço valorizado para aprender e o estudante como sujeito importante desse processo.

c) Representações dos estudantes: carências e sujeitos capazes.

Essas representações sobre a EJA, que se estendem aos estudantes enquanto estudantes carentes, é uma representação social forte que, certamente, influencia a tomada de decisões sobre o que planejar nesse currículo para esse grupo. Arroyo (2013, p. 274) adverte que “se a cultura escolar, curricular e até gestora se alimentam, se pensam nessa visão dos educandos no polo negativo podemos esperar que essa visão tão negativa lhes será passada como um espelho em que aprendam a saber-se”. Essa representação é reafirmada na fala de P12.

Eu vejo eles tão fraquinhos em termos de pensamentos, discernimento, porque o conhecimento que eles tem de ter nesse momento é esse conhecimento de discernir o que presta e o que não presta, o que serve e o que não serve e perceber que através das

disciplinas eles vão ter essa condição não é, e há dificuldade até na interpretação da palavra que o professor está falando o significado, porque às vezes eles acham, ah professora, oh que bonito, mas não sabe dizer o porque, bonito porquê? (P12, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Entretanto, observamos que as representações dos estudantes já se modificam no grupo diante de falas voltadas ao reconhecimento desses “[...] como sujeitos capazes de aprender e de através de sua formação, aqui representada pela política da EJA, reformular seu mundo da melhor forma possível (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016). Ou então,

como eu vejo qualquer outro estudante e não vejo diferença, a única diferença para mim como estudante do ensino regular é que eles não tiveram a oportunidade que os outros tiveram, mas vejo eles como estudantes que tem expectativas, que tem perspectivas, muitos deles querem ir pra uma universidade, então vejo como estudante normal (P19, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

A professora P19 demonstra não fazer diferença entre os estudantes da EJA ou de qualquer nível, mas colocou desafios à realização do seu trabalho docente, como “os livros que o governo fornece não são suficientes e necessários do meu ponto de vista[...]”, também aponta a questão de recursos materiais, porque, “muitas vezes a gente quer trabalhar com textos e a escola não tem papel, a escola não tem toner; a gente quer trabalhar com tecnologia e a escola não tem ou se tem, está ocupada por outros professores”. Finaliza destacando a questão da formação: “não existem recursos suficientes e acredito também o Estado através de políticas públicas deveria fazer mais cursos de formação, cursos constantes de formação do professor” (P19, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

A heterogeneidade das turmas também aparece como desafios na fala de P8 quando relata “as salas serem heterogêneas, você fica um pouco travado no desempenho dos conteúdos, porque você percebe que uns alcançam e outros ficam inertes, não vão para adiante” (P8, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016). Heterogeneidade reafirmada por P5, “a turma ela é heterogênea, toda turma é heterogênea, mas na EJA é mais. Eu acabo considerando que a maior dificuldade se apresenta mais do ponto de vista cognitivo de fundamentação de base (P5, ENTREVISTA, 27 MAIO 2016).

As assertivas das professoras demonstram que a heterogeneidade das turmas da EJA representa dificuldade de lidar pedagogicamente com a diversidade, o que requereria além dos conhecimentos das suas disciplinas específicas, conhecimentos sobre processo de aprendizagem dos sujeitos que estão nas salas de aula da EJA. Gadotti (2013, p. 25) proclama que “a Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações

intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas”. Estabelecer esse diálogo pode ser o primeiro caminho para desenvolver um ensino mais contextualizado e significativo.

Aliado às representações da EJA enquanto modalidade a resgatar a aprendizagem dos jovens e adultos, a visão desses jovens pelos professores como carentes, pobres, com dificuldades do ponto de vista cognitivas, somam-se aos desafios postos para desenvolver sua atividade docente como: livros didáticos que não satisfazem o programa da Bahia, falta de recursos didáticos e tecnológicos suficientes, turmas heterogêneas que impactam diretamente a implementação do currículo.

d) Representações sociais sobre o currículo: distanciado da realidade

As representações sociais observadas nas aceções dos professores e Coordenador sobre a política curricular da EJA:

No campo teórico eu percebo que ela traz subsídios muito interessantes. A política traz traços muito claros de como se conduzir o processo de ensino na EJA. Quando a gente lê o documento a gente percebe uma beleza, há uma beleza no material teórico do documento, uma beleza, mas também não é uma beleza distante do que se pode ser realmente aplicado, mas infelizmente quando a gente vai pro chão das salas da EJA, a gente percebe que não é tão bela assim. A beleza do papel não é transportada para as nossas salas de aula, apesar de termos visto alguns profissionais dispensando esforços em prol disso (C1, ENTREVISTA, 10 MAI 2016).

Ainda o questionando sobre o currículo, ele demonstra que o ensino noturno ainda acontece como no ensino diurno seriado. Entre se discutir, estudar, desejar, implementar, existe um distanciamento considerável. Assim, para C1 “O currículo da EJA precisa fortemente romper as amarras que o amarram a uma educação ainda diurna, conteudista”. Isso não quer dizer negar conteúdos, mas ele sente que os professores apresentam ainda uma “[...] dificuldade gigantesca de transpor esses conteúdos pra vida desses alunos, então me parece não haver ainda um diálogo muito claro” (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016).

Esse distanciamento entre a política curricular e a transposição desse currículo para a prática docente perpassa pela invisibilidade do estudante da EJA na construção curricular. Apesar do currículo valorizar o protagonismo, se percebe poucas ações no currículo que valorize e desenvolva esse protagonismo, atestado por C1 ao afirmar que “na prática não enxergo isso. Esses sujeitos são muito pouco consultados acerca da sua real necessidade para a sua vida”. Essa posição de invisibilidade do estudante da EJA como construção social, é referenciada também por ele em duas situações distintas relatadas abaixo:

Eu não tenho nenhuma dúvida em relação a isso. [...]. Um professor que não tem nem sequer a preocupação de entender que na escola não existe turmas de 5ª e 6ª séries, nem 7ª e 8ª, ele não consegue compreender que ele não está em turmas fechadas, herméticas, que o processo é outro [...]. Em conselho, [...], eu vou dar AC naquele menininho que fica na segunda fileira, então o moreninho da segunda fileira ainda está invisível para este profissional, para este professor. Isso faz com que eu acredite que os alunos da EJA ainda são alunos invisíveis. É um currículo que não é construído com eles, não é dialogado com eles (C1, ENTREVISTA, 10 MAIO 2016).

Essa invisibilidade do estudante da EJA no currículo, vem reforçar o desconhecimento do currículo da EJA confirmado pelas falas de P5, ao dizer que “o currículo novo eu ainda estou achando, ainda considero que o currículo em si ele tá ótimo, mas a apropriação dele, o entendimento dele, ele tem muitas lacunas, a maioria os professores não conseguem entender” (P5, ENTREVISTA, 27. MAIO 201), ou P19, que afirma, “Como eu não conheço muito, a estrutura curricular da EJA ainda, não é, o que vem a minha cabeça é que na verdade, é a mesma base curricular do ensino regular fundamental e médio [...]” (P19, ENTREVISTA, 26 MAIO 2016).

A P8 complementa que “o currículo da EJA como eu recebi não condiz com a realidade, o conteúdo, o que foi passado naquele material do caderno, mas dá para o professor selecionar e trazer pra realidade, porque ali é só para nortear como foi passado” (P8, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Essas acepções apontam o desconhecimento de parte do grupo sobre o currículo da EJA. Esse currículo bem idealizado teoricamente é visto como um currículo não passível de ser desenvolvido na realidade. Esse desconhecimento do currículo tensiona os professores a transgredi-lo ao não conseguirem equalizá-lo pedagogicamente no cotidiano escolar, reproduzindo o currículo aplicado no diurno (Arroyo, 2013).

Assim, a representação social evidencia o currículo em estudo ser distanciado da realidade. Ademais, a representação do estudante da EJA como carentes, desprovidos de condições de serem protagonistas os relega na escola à invisibilidade diante do currículo.

e) A implantação da política curricular da EJA – BA

Essa unidade temática proporcionou ampliar a compreensão sobre o processo de implantação da política curricular da EJA e as ações adotadas ao longo desse percurso de implementação. Três professoras entrevistadas vivenciaram o processo de implantação em 2009

e atuavam cada uma, em escolas distintas, visto o Colégio Determinação, como informado anteriormente, ter sido implantado em 2013.

As falas dos professores, colocadas anteriormente na página 123, demonstram que os professores do Colégio Determinação receberam com surpresa o novo currículo da EJA creditando à mudança, alguns deles, apenas de nomenclatura. A Professora P5 complementa que a mudança curricular nada mudou porque para ela “Aah é mais um projeto pré pronto do estado que não vai mudar muita coisa” (P5, ENTREVISTA, 27. MAIO 201).

Essas informações convergem com as informações evidenciadas pelas representantes das secretarias sobre a formação inicial não ter atingido todo o estado da Bahia. O esforço de inicialmente formar multiplicadores representou um movimento de chegar à escola e não provocar muitas mudanças, por incompreensão certamente, mais também pela rotatividade dos professores que atuam na EJA, visto muitos apenas complementarem sua carga horária nessa modalidade, o que muitas vezes os fazem mudar de escola ou deixarem de lecionar por um tempo na EJA.

Buscamos, então, junto às professoras, compreender que processos formativos internos ou externos à escola aconteceram nesses 7 anos de implantação da política curricular da EJA. P8, que está na EJA, desde 2013, em relação a formações que teriam acontecido desde então na escola respondeu

Nenhuma. Na verdade, no início, houve uma formação inicial com o pessoal da Secretaria de Educação. Só que a formação inicial, ela ficou misturada ao projeto do Colégio Determinação, que é o projeto de uma escola diferenciada. Então, as pessoas saíram da formação sem saber muito bem o que era a EJA,... eu não tive nenhuma, porque durante a minha graduação eu não tive nenhum professor em nenhuma disciplina que falasse sobre Educação de Adultos (P8, ENTREVISTA, 19 MAIO 2016).

Aconteceram encontros de formação continuada em reuniões de AC com uma professora multiplicadora na escola anterior da Professora P5, na verdade “[...] aconteceram encontros nas Acs [...], e a gente conseguia com a pauta entender um pouquinho, Professora C. chegou também na época com muita propriedade[...], ela foi também ajudar os professores do noturno com esse entendimento[...]”. C1 destaca que ele não teve, de dois anos para cá, nenhuma formação em EJA, especificamente, promovida pela Secretaria de Educação na escola, entretanto, ele informa que “[...] a gente tem participado de alguns seminários em Salvador, para se discutir na verdade o projeto do Colégio Determinação e a EJA automaticamente é contemplada”. Desse grupo, apenas P19 participou em 2013 de um curso EAD sobre a EJA, promovido pela SEC em parceria com a UNEB.

5.4 UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A EJA, SUA POLÍTICA E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS OFICINAS

Consideramos que as Representações Sociais (RS) se formam também, no cotidiano da escola entre as pessoas, a partir do compartilhamento de suas realidades, de suas crenças e desejos. Nas OFI, a partir do diálogo, buscamos levantar as representações sociais que os professores têm construídas sobre a política curricular da EJA. No contexto de três encontros realizados, procuramos efetivar, sempre que possível, análises de forma paulatina ao longo do processo de sua realização. Análises essas que reorientavam o caminho pesquisado e atendiam também às dificuldades no percurso.

5.4.1 As vozes dos professores sobre a política curricular da EJA.

Nas OFI, para levantar as representações sociais dos professores sobre a política, utilizamos perguntas mobilizadoras como: O que pensa sobre a Política de EJA da Rede Estadual da Bahia? Como você vê o currículo da EJA? Quais desafios vivenciam na EJA? Como veem os estudantes da EJA? Essas perguntas orientaram os temas de análise.

Os professores reconhecem a importância das políticas públicas para organização do trabalho pedagógico da escola, entretanto, trazem em suas percepções, representações sociais sobre essa política curricular, que demonstram um distanciamento entre o que preconiza a política e o que é expectativa dos docentes sobre ela.

Apoiadas nos estudos sobre Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001; ARRUDA, 2002; MAZOTTI, 2008), podemos depreender que as relações que os professores estabelecem e constroem sobre a política curricular da EJA, a partir de seus saberes curriculares e experienciais, constituem interpretações e ações cotidianas a partir das determinações coletivas validadas socialmente enquanto representações sociais.

Ao iniciarmos a discussão da categorização encontrada nas OFI, é fundamental relacioná-las com o contexto de sua implantação para buscar compreender a dinâmica da construção dessas representações sociais que não se dá no vazio social, mas nas relações que estabelecemos com o outro e o mundo que nos cerca (JODELET, 2001).

Após a leitura densa do material transcrito, organizamos quadros condensando unidades de significação para categorizar os traços de sentido, orientados por grupos semânticos a partir das falas e expressões, que apareciam com maior regularidade para formar unidades temáticas

que correspondessem às questões e objetivos da pesquisa. Assim, buscamos elaborar índices e indicadores a partir da frequência de aparecimento no texto. Nas aceções dos professores, as representações sociais mais evidentes indicam: a) Política descontextualizada em contraponto; b) Uma política educacional adequada às especificidades da EJA. Segue a análise dessas unidades temáticas.

a) EJA - Política descontextualizada.

Nessa primeira categorização, discutiremos as evidências das representações sociais da EJA enquanto **Política descontextualizada**, na visão dos professores. Nas OFI, eles revelaram representações da EJA enquanto política pública educacional, que se relacionam com suas experiências profissionais com essa normativa. Os professores veem a EJA como uma política descontextualizada, que exige experimentação, distante da realidade e difícil de ser realizada.

Arruda (2002) chama a atenção que, para compreendermos as RS, não basta pensar sobre as mudanças que elas provocam em relação ao objeto, mas compreender também o processo de significação dessas mudanças, como acontecem e como se transformam em representações, passando do simbólico para o real. Nesse processo, todas as mensagens têm significado e merecem consideração.

A visão seguinte sobre a EJA é bem representativa desse contexto: “Então a EJA continua sendo um programa que está sendo, está acontecendo totalmente de uma maneira desestruturada” (P4, OFI, 2016). A assertiva da P4, leva à representação de que os programas da EJA são instaurados nos cenários das escolas, sem estrutura adequada para sua implementação, seja por informação ou formação, o que concilia com a visão a seguir: “[...]. Como foi que o Estado implantou a EJA? Quem aqui ou quem já trabalhou há 17 anos, não sei há quantos anos nesse programa e foi qualificado, preparado para a EJA? Ninguém” (P4, OFI, 2016). Essa visão demonstra desconhecimento sobre a política curricular, seu tempo de vigência e da ausência de formação dos professores sobre a mesma que coadunam com a fragilidade de formação inicial em EJA nos cursos de licenciatura (VENTURA, 2012).

Podemos observar diante das representações da professora P4 que por melhores políticas que se faça para atender determinado nível educacional, verifica-se um distanciamento entre a proposição normativa e corporificação dessas políticas no cotidiano da escola. Essas representações conciliam com nossa discussão de que em um processo de implantação de qualquer política curricular, o conhecimento, a informação e a formação no currículo são

imprescindíveis à sua concretização. Afinal, os professores, antes de tudo, modelam e transformam na prática o que compreendem e interpretam do currículo oficial, podendo enriquecê-lo ou empobrecê-lo de acordo com o prescrito (SACRISTAN, 2000).

Não podemos deixar de atentar para a frequente rotatividade dos professores na EJA, modalidade muito utilizada para complementação de carga horária dos professores. Entretanto, essa distância pode ser enfrentada a partir da inclusão dos professores no processo de discussão e, se possível, construção dessas políticas. Outra visão pode ser observada pela Professora P4:

[...] a EJA é uma das propostas do estado para apagar incêndio. Então nós nos sentimos ainda na experimentação, ainda mais que nos encontramos na descoberta. Alguém descobre a questão do tempo, alguém descobre a questão das diferenças etárias, alguém descobre que tem que se aproximar mais da realidade, alguém está descobrindo. Quando nós deveríamos ter feito o dever de casa antes, então eu recaio que essa questão metodológica e do material adequado para essa clientela fica difícil de acontecer por causa dessas questões (P4, OFI, 2016).

Ao relacionar a EJA a uma proposta para “apagar incêndio”, a professora outorga a política educacional ser uma proposta aligeirada para resolver a situação de oferta de escolarização de jovens e adultos, que provoca um movimento constante de incompreensão e experimentação, movido por descobertas constantes. Fica evidente, ainda, que os professores se incluem também como co-responsáveis do desenvolvimento da educação, logo reconhecem-se como atores do processo educativo da EJA e da responsabilidade também, de buscar conhecimento sobre as políticas que orientam seu fazer docente, reconhecendo-se enquanto sujeitos sociais, como parte dessa sociedade.

Não podemos esquecer que os professores são agentes e sujeitos da engrenagem social construída pelas representações da sociedade sobre a EJA. Ao mesmo tempo que constroem representações, são impulsionados pelas representações sociais contruídas pela elite intelectual e econômica que determinam ser a EJA uma modalidade assistencialista e compensatória. Gadotti (2013) constrói o mapa da realidade social que permeia a EJA na América Latina, evidenciando que

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada ‘idade própria’ e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural (GADOTTI, 2013, p. 19).

Dessa forma, garantir a oferta da EJA é garantir antes de tudo, direitos humanos e sociais. Na continuidade, os professores concedem à EJA, o papel de ser uma modalidade existente para atender a insuficiência do ensino seriado de crianças e jovens, devido ao

fenômeno da distorção idade/série, que apresenta índices significativos e crescentes, segundo pesquisas do IBGE, entre os estudantes do Ensino Médio seriado, comprovado na fala seguinte:

Para além de que as pessoas estão na EJA porque o Estado e a sociedade não se responsabilizam por quem deveriam que são as crianças. Então a EJA é uma prova cabal de que existe uma política de educação pífia, para não falar de outra maneira, entretanto não se foge do barco, nós somos parte desse processo, nós temos nossas responsabilidades não é, a sociedade não é de um segmento só (P4, OFI, 2016).

E não deixa de ser, você vê esse número enorme de alunos aqui à noite, não deixa de ser um fracasso da escola durante o dia, porque são poucos países que dão essa aula a noite, manhã e tarde e pronto. Se aumentou o número, teve fracasso durante o dia (P15, OFI, 2016).

Podemos perceber que os professores atribuem à existência da EJA ao fracasso do ensino público seriado, demonstrando representações de que as políticas públicas não atendem as reais necessidades da EJA, que refletem a incapacidade, segundo eles, do ensino seriado dar conta do processo de escolarização dos estudantes. Assim, a EJA assume o significado de uma modalidade reparadora do fracasso do sistema escolar existente, e também, “na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Todas essas falas demonstram representações sociais dos professores sobre a EJA enquanto política curricular que não atende às especificidades da EJA e assume como política educacional reparadora para atender lacunas na urgência, da emergência do ensino diurno. Essas representações apontam situações de ausências ou desconhecimento que aconteceram no processo de implantação que se reverberam até hoje nas escolas. Essas informações nos fazem induzir, certamente, que, por melhor que seja a política pública, até a sua corporificação na escola existem diversos condicionantes externos e internos que podem ou não favorecer sua implementação na prática.

Uma representação social evidente e confirmada pela maioria dos professores atribui à política curricular ser **descontextualizada**, impossível de ser implementada. Apesar de reconhecer a evolução das políticas públicas no Brasil e na Bahia, os professores não concebem a possibilidade de ser implementada na prática, porque acreditam ser bem distante, as suas proposições da realidade.

O Brasil tem programas do ponto de vista legal e documental mais evoluído do mundo. Imagina você, vamos nos colocar no lugar de alguém, que quer investigar como funciona o ensino de jovens e adultos na Bahia e pega um documento oficial desse, vai ficar maravilhado, porque o que está posto aqui é de uma perfeição que beira de fato a utopia (P4, OFI, 2016).

Só para reforçar um pouco o que P10 falou, tem algumas estratégias que são interessantes, por exemplo, para mim 90 % do que está aqui são uma grande utopia, mas a parte do trabalho em conjunto, e se o professor está apto e aberto em discutir, eu acho que é um ponto importante para começar essa transformação aí [...], essas reuniões que a gente está tendo aqui hoje que é uma reunião de formação, já é um ponto importante para pelo menos a gente começar a ter uma visão. (P6, OFI, 2016).

Eu mesmo, meu sentimento enquanto professor, desculpa estar falando isso agora, eu paro e penso, como um aluno meu, ele vai entrar no mercado de trabalho e vai concorrer com alguém no futuro, se eu não posso ensinar para ele. Eu posso, mas eu sou limitado a ensinar pra ele, o que eu estudei para isso, eu tenho capacidade para fazer isso, mas eu sou impedido pelo sistema (P5, OFI, 2016).

Essas representações sociais evidenciadas pelos professores reafirmam a impossibilidade da política da EJA ser implementada conforme preconiza. Eles não se percebem construtores de currículo e a ausência de espaços de estudo amplia a força dessas representações negativas. O recorte “o professor está apto e aberto em discutir, eu acho que é um ponto importante para começar essa transformação aí [...] essas reuniões que a gente está tendo aqui hoje que é uma reunião de formação, [...] pelo menos a gente começar a ter uma visão”, demonstra uma abertura ao conhecimento e à reflexão sobre essa normativa; torna-se fundamental para se pensar em mudanças efetivas na EJA.

No Quadro 11 abaixo, registramos a organização das comunicações em unidades de registro, unidades de contexto para Unidade Temática – Política de EJA.

Quadro 11 -Unidade Temática 1 – Política de EJA (Continua)

Categoria: Política descontextualizada	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Os professores representam a EJA como uma política desestruturada, que exige experimentação, distante da realidade, difícil de ser realizada	<p>Programa desestruturado</p> <p>Proposta para apagar incêndio</p> <p>EJA política de educação pífia</p> <p>nos sentimos na experimentação</p> <p>maior problema compreender e trabalhar com a EJA</p> <p>muito distantes dessa realidade desejável para a EJA</p> <p>uma grande utopia</p>	<p>Então a EJA continua sendo um programa que está sendo, está acontecendo totalmente de uma maneira desestruturada”</p> <p>[...] a EJA é uma das propostas do estado para apagar incêndio [...].</p> <p>Então nós nos sentimos ainda na experimentação, ainda mais que nos encontramos na descoberta.[...]</p> <p>[...] eu vejo como maior problema hoje compreender e trabalhar com a EJA[...]”</p> <p>[...]Estamos muito distantes dessa realidade que seria desejável para a EJA[...]</p>

(Continuação)

	Teoricamente bem estruturada com pouco suporte para uma melhor sustentação	[...] 90 % do que está aqui são uma grande utopia , mais a parte do trabalho em conjunto [...]. Teoricamente bem estruturada , mas com pouco suporte para uma melhor sustentação da mesma.
--	---	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

b) Política educacional adequada às especificidades da EJA.

Outra representação social evidenciada por parte dos professores em relação à EJA, a reconhece enquanto **política educacional adequada às especificidades da EJA**. Nessa categorização, a EJA aparece marcada pela humanização e reconhecimento das especificidades e direitos do estudante da EJA; logo, as falas dos professores se aproximam dos princípios e objetivos da política educacional em estudo.

A EJA é um ramo da Educação onde a sensibilidade e o respeito ao outro está mais presente. A escola têm que se preparar para abraçar esse aluno trabalhador e os professores têm que buscar dar significado aos conteúdos, para que assim o aluno possa construir seu conhecimento, habilidades (P25, OFI, 2016).

Nessa perspectiva, é atribuída à escola a responsabilidade de acolher e se preparar para atender às especificidades do aluno trabalhador, presente na maioria das salas de aula de EJA. Atribui ao professor a importância de significar os conteúdos para promover a aprendizagem dos alunos. Assim, consideram também que a política curricular da EJA atende às especificidades e interesses dos jovens e adultos enquanto sujeitos de direito, constatado na fala seguinte. “Uma política curricular que atende melhor essas especificidades, com uma organização adequada e compatível aos interesses dos jovens e adultos com foco na garantia dos seus direitos” (P9, OFI, 2016). Entretanto, no contexto escolar, o desconhecimento dos professores do currículo prescrito da EJA evidencia uma prática na representação no vir a ser, visto a escola ainda não conseguir, até esse momento, desenvolver coletivamente o novo currículo da EJA.

Além de verem a EJA como uma Educação enquanto processo de humanização, sinalizam em suas falas a compreenderem, como uma modalidade que acolhe e considera os saberes de vida dos estudantes, congruente com um dos princípios norteadores da política curricular que aponta aos estudantes o direito ao “reconhecimento dos seus: a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e b) das experiências e

vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos” (BAHIA, 2009, p. 12). No Quadro 12, o registro dessa unidade temática.

Quadro 12- Unidade Temática 2 – Política de EJA

Categoria:Política curricular adequada às especificidades.	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Os professores representam a EJA enquanto política que atende as especificidades dos jovens e adultos, de forma supletiva	<p>ramo da Educação onde a sensibilidade e o respeito ao outro está mais presente.</p> <p>política curricular que atende melhor essas especificidades,</p> <p>organização adequada e compatível aos interesses dos jovens e adultos</p> <p>espaço privilegiado de aprender</p> <p>espaço para resgatar o que foi negado a esses sujeitos</p>	<p>A EJA é um ramo da Educação onde a sensibilidade e o respeito ao outro está mais presente [...].</p> <p>“Uma política curricular que atende melhor essas especificidades, com uma organização adequada e compatível aos interesses dos jovens e adultos com foco na garantia dos seus direitos”.</p> <p>Como um espaço privilegiado de aprender, como um espaço para se tentar resgatar o que foi negado a esses sujeitos que estão aqui a noite.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

Ficou revelado, desde o primeiro encontro nas OFI, o desconhecimento da maior parte dos professores sobre a proposta da EJA vigente na Bahia e o pouco investimento do grupo escolar em conhecer, discutir ou estudar a política curricular da EJA até então, justificado pela coordenação e afirmado em entrevista, de que a escola não teve nenhuma formação desde sua chegada à escola em 2014. No caso dessa escola, talvez a sua breve existência, desde 2013, com uma coordenação também recém-chegada à EJA, na rede estadual, possa ter impactado em relação à implementação da política curricular da EJA e, apesar de parte dos professores que atuam na escola trazerem experiências de docência na modalidade de outros espaços escolares, há mais tempo, essa norma ainda não se corporificou no cotidiano da escola.

5.4.2 O que evidenciam as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA da Rede Estadual da BAHIA.

Ao proporcionar aos professores refletirem sobre um currículo que fosse desejado por eles no percurso dos encontros, pudemos constatar que a distância entre a proposta prescrita e o desejo era quase inexistente. Entretanto, transpor esse currículo desejado para as salas de aula, para a maioria, ainda representa apenas projeto. Na verdade, existem ações individuais de alguns professores que, diante do reconhecimento das singularidades dos estudantes da EJA, pesquisam, modificam e constroem sua prática para atender a essas especificidades.

Diante disso, os significados das informações transcritas das oficinas nos proporcionaram categorias que explicitam as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA e evidenciam saberes e fazeres utilizados na construção desse currículo. Na segunda oficina, como questão mobilizadora, perguntamos aos professores: Como veem o Currículo da EJA? Como planejar para esse currículo?

De forma espontânea, diversas representações se destacaram, que coadunam com o currículo oficial, entretanto, se configuram no campo do vir a ser, ainda distante do currículo praticado. Assim, os professores evidenciaram como categorias o currículo da EJA como. a) Currículo para a formação cidadã; b) Currículo Crítico; c) Currículo distanciado da realidade.

a) Currículo para a formação cidadã

Dessa categorização, **Currículo para a formação cidadã**, podemos perceber nas falas dos professores como representações sociais, ser o currículo da EJA, um currículo que orienta as práticas ao reconhecer o aluno como protagonista, inserido no mundo do trabalho, que deve ter suas experiências e suas histórias valorizadas em um currículo construído coletivamente, de forma contextual e interdisciplinar. Assim, está evidente o reconhecimento de parte dos princípios da política curricular da EJA.

Construção coletiva, material adequado, senão a gente não consegue concretizar a ação, considerar os valores como respeito à diversidade, a preocupação maior com a formação cidadã (P9, OFI, 2016).

Um currículo diferenciado que busca valorizar o sujeito crítico, o cidadão. O aluno é visto como protagonista do seu próprio aprendizado (P24, OFI, 2016).

Um currículo voltado para atender aos jovens e adultos em suas especificidades, preparando-os para a vida, para o mercado de trabalho, para a compreensão enquanto sujeito cidadão construtor dessa sociedade. Que promova a formação cidadã, emancipatória e inclusiva” (P5. OFI, 2016)

O contexto que se desvela das falas dos professores demonstra o reconhecimento da necessidade do currículo da EJA ser contextualizado para atender ao tempo humano pela valorização de suas histórias com formação cidadã. Sabemos que a escola moderna se organizou sob a égide formar o sujeito crítico, cidadão. Esses objetivos fundamentam as diretrizes curriculares do Ensino Médio e adentram o currículo da EJA.

Esse viés da formação para a cidadania conclamado na educação como um de seus objetivos fundamentais, incluso nas diretrizes educacionais, assume distintas concepções e questionamentos sobre a sua possibilidade de conquista ou garantia (ARROYO, 2013). Dessa forma, “a relação educação-cidadania, direito ao conhecimento crítico e cidadania repolitizou os currículos, o material didático, a docência, as didáticas e a formação docente” nas últimas décadas (ARROYO, 2013, p. 362).

Nessa perspectiva, na EJA, com sujeitos reconhecidamente de classes populares, segregados de muitos dos direitos constitucionais, cidadania vai além do que promulgam as leis ou se propõe a Educação através do acesso a conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e aceitos socialmente como válidos nos currículos escolares, sendo assim, considerada um mecanismo para reconhecimento e garantia de direitos. A relação da escola com a cidadania, esclarece Arroyo (2014, p.252), está em: o “direito de aprender pressupõe o direito a viver. O direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe primeiro o direito a viver como gente. A ser humanos. A cidadania pressupõe a humanidade”.

Arroyo (2013, p. 367) alerta que a Educação pode formar “subcidadãos” se o currículo promove a conformação dos sujeitos legitimando processos de exclusão, entretanto, se a escolarização através dos saberes curriculares consegue promover o conhecimento desses processos brutais de exclusão, politizando o “conhecimento-poder-cidadania”, pode proporcionar aos sujeitos da EJA formar-se no “Saber-se para fortalecer-se nas lutas por serem reconhecido cidadãos”. O ideal de formação cidadã, que emerge como representação social pelos professores frequentes nos discursos, aparece nas conversas informais das salas de professores da escola, entretanto, não encontra espaço perceptível enquanto diretriz de práticas. O Quadro13 próximo organiza os registros dessa categoria.

Quadro 13- Unidade Temática 1 – Currículo da EJA – Tempos formativos (Continua)

Categoria: Currículo para a formação cidadã.	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Os professores representam o currículo	formação cidadã	Construção coletiva, material adequado, senão a gente não consegue concretizar a ação, considerar os valores como respeito à

(Continuação)

<p>da EJA como um currículo diferenciado voltado para formar cidadãos.</p>	<p>[...] currículo diferenciado [...]</p> <p>[...] valorizar o sujeito crítico, o cidadão [...]</p> <p>O aluno [...] protagonista [...]</p> <p>currículo para a vida, para o mercado de trabalho</p> <p>[...] sujeito cidadão [...]</p> <p>[...] promova a formação cidadã, emancipatória e inclusiva [...]</p>	<p>diversidade, a preocupação maior com a formação cidadã[...]</p> <p>Um currículo diferenciado que busca valorizar o sujeito crítico, o cidadão. O aluno é visto como protagonista do seu próprio aprendizado [...]</p> <p>Um currículo voltado para atender aos jovens e adultos em suas especificidades, preparando-os para a vida, para o mercado de trabalho, para a compreensão enquanto sujeito cidadão construtor dessa sociedade”. Que promova a formação cidadã, emancipatória e inclusiva [...]”.</p>
--	---	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

b) Currículo Crítico

Outra representação revelada pelos professores associa o currículo da EJA relacionado pelos princípios que a aproximam da Educação Popular a partir do reconhecimento e valorização dos sujeitos, seus saberes e sua história. A fala seguinte traz alguns elementos nessa vertente, ao professor responder como ele via o currículo da EJA: “[...] sua construção deve ser coletiva, com material didático adequado e valorização da cultura, da diversidade e do protagonismo” (P11, OFI, 2016). É possível induzir dessa comunicação que o currículo representa uma possibilidade, entretanto, o “como deve ser” não deixa claro como a sua concretização acontece na prática.

Outras acepções contribuem nessa construção: “As primeiras palavras que vêm na minha cabeça quando fala em currículo da EJA é a interdisciplinaridade, contextualização, valorização dos sujeitos e de suas histórias (P4, OFI, 2016). Ou ainda “[...]dinamismo, realidade, valorização do ser humano”. Também, “[...] para mim vem à cabeça construção coletiva; material didático adequado; consideração à cultura e valores e respeito às diversidades” (P1, OFI, 2016).

A política curricular da EJA propõe como ideários da Educação Popular a “formação técnica, política e social” (BAHIA, 2009, p.11). Esses princípios revelados pelos professores,

valorização dos sujeitos e suas histórias, construção coletiva, respeito às diversidades, são caros à Educação Popular e um currículo que garanta essas dimensões requer que professores tenham e proporcionem uma visão crítica da realidade social no processo dialógico de aproximar os saberes do senso comum ao conhecimento científico, a partir do reconhecimento dos estudantes como sujeitos cognoscentes e ponto de partida da construção do conhecimento (FREIRE, 2011).

O atendimento dessa perspectiva se configura no currículo da EJA com o planejamento coletivo, enquanto espaço coletivo para pensar com os sujeitos, professores e alunos em diálogo permanente no fazer da EJA, e não apenas planejar para os estudantes como se eles fossem crianças sem condições de dialogar sobre seu processo educativo e sim, considerar professores e estudantes como sujeitos históricos encharcados de vivências que coletivamente constroem o currículo em um território de diálogo (ARROYO, 2013).

Essa educação crítica, que valoriza os sujeitos enquanto construtores de conhecimento, se torna o cerne do currículo crítico quando professores e estudantes se colocam dialeticamente e coletivamente no processo educativo. Gadotti (2013), referendado em Monteiro (1999), relaciona o direito à educação como “o maior dos poderes do homem sobre o homem [...] enquanto direito imprescindível à vivência humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade”. A seguir, a organização da categorização Currículo Crítico no Quadro 14:

Quadro 14 -Unidade Temática 2 – Currículo da EJA – Tempos formativos

Categoria: Currículo Crítico	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Essa categoria evidencia as RS dos professores sobre o currículo a partir dos valores e princípios encontrados em um Currículo Crítico.	<p>construção coletiva.</p> <p>valorização da cultura, da diversidade e do protagonismo.</p> <p>interdisciplinaridade, contextualização, valorização dos sujeitos e de suas histórias.</p> <p>dinamismo, realidade, valorização do ser humano.</p> <p>construção coletiva.</p> <p>consideração à cultura e valores e respeito às diversidades.</p>	<p>“[...]sua construção deve ser coletiva, com material didático adequado e valorização da cultura, da diversidade e do protagonismo”.</p> <p>As primeiras palavras que vem na minha cabeça quando fala em currículo da EJA é a interdisciplinaridade, contextualização, valorização dos sujeitos e de suas histórias</p> <p>“ [...]dinamismo, realidade, valorização do ser humano”.</p> <p>“[...] para mim vem à cabeça construção coletiva; material didático adequado; consideração à cultura e valores e respeito às diversidades”.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

c) Currículo distanciado da realidade

Outra representação social evidenciada pelos professores é de um **currículo distanciado da realidade**, que está aquém das necessidades dos alunos ou da garantia do ensino pautado no currículo tradicional vigente no ensino diurno seriado. Apesar de chamar a atenção para a necessidade de manter o aluno conectado globalmente, defende um currículo voltado ao local com predominância de conteúdos voltados às competências básicas de letramento e cálculo. Assim, os professores revelam: “[...] é um currículo que deveria voltar mais para a realidade local, mas que não desconecte o aluno do mundo globalizado. Deve-se trabalhar mais: leitura, escrita, cálculo e interpretação” (P6, OFI, 2016). Assim, “[...] o currículo deveria ser mais voltado de acordo com as necessidades do aluno, assim como os conteúdos”.

Sabemos que a elegibilidade dos conteúdos ensinados na escola perpassa para além das orientações curriculares nacionais, organizados e oferecidos pelos livros didáticos. As falas, postas acima, possibilitam refletir sobre que necessidades eleitas como importantes do currículo vivenciado pelos professores na escola em estudo são as mesmas de um currículo conservador que prima pelos conteúdos historicamente e cientificamente validados pela sociedade com fins a formar o estudante para o mercado de trabalho ou aprovação no ENEM⁴⁶, por ser hoje a avaliação que legitima a entrada na maioria das universidades. O ENEM aparece nas assertivas dos professores como reivindicação dos estudantes, entretanto, percebemos nas falas a crença de que preparar o estudante para o ENEM é contraditório ao desenvolvimento do currículo da EJA. O tempo curricular disponível à EJA aparece como impedimento ao trabalho com o ENEM.

Parece que há uma crença de que o ensino seriado pode fazer o ENEM e a EJA não. O currículo para o seriado tem que privilegiar o ingresso em uma universidade pública, mas a EJA não (C1, OFI, 2016).

Então por isso, só por essa questão tempo, já temos aí um grande agente que vai dificultar estar dando uma explicação e uma ênfase tão forte na questão do ENEM. Essa questão do ENEM, eu estou vendo muito mais alunos desejando fazer o ENEM, eles se dizem interessados. Pró e aí pró o ENEM, perguntando, quando vai ser? [...](P20, OFI, 2016).

[...] Em relação ao ano passado essas turmas são muito mais difíceis, muito mais trabalhosas, mas querem muito assim o ENEM, o vestibular, falam e aí, como é mesmo, isso cai no ENEM? Isso cai no vestibular? Assim cobrando sabe? Estou trabalhando um texto assim, quer saber, quando é que vai ter o ENEM, quando é que vai ter o simulado do ENEM, é assim essa cobrança (P8, OFI, 2016).

⁴⁶O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ganhou notoriedade como prioridade do Ensino Médio, fazendo parte do currículo estudado nas escolas, impactando também as expectativas da EJA pelos professores e estudantes.

[...] tem uma turma, que é da Exatas D que eles até cobram o ENEM. Exatas D, eles são bem interessados, eles perguntam, quando o senhor vai trazer questões do ENEM? Eu fiz a apostila do ENEM, começamos a trabalhar com eles a parte de energia, então a gente começou a andar um pouquinho, agora nas outras turmas, um ou outro aluno se destaca (P6, OFI, 2016).

Ao revelarem o desejo dos alunos da EJA em estudar para fazer o ENEM, os professores demonstram acreditarem existir divergências entre a proposta da EJA e os conteúdos do ENEM. Podemos inferir diante das visões expostas que o currículo da EJA vigente não atende às expectativas dos professores em relação ao ensino para o ENEM, privilegia a formação do estudante para os conhecimentos científicos reconhecidos social e academicamente. As representações relacionadas até então possibilitam a percepção da valorização dos saberes curriculares predominantes no campo educacional do Ensino Médio seriado, entretanto, em sua maioria, distantes das especificidades do estudante da EJA.

Nessa compreensão, os estudos de Sacristán (2000) ajudam a argumentar que o currículo tradicional obrigatório adotado no ensino seriado voltado para o ENEM, e reivindicado pelos estudantes da EJA, representam uma seleção não neutra, elitista, culturalmente e cientificamente favorecida, como prerrogativa a se alcançar um dos espaços mais privilegiados nessa sociedade excludente, que é o acesso à universidade. Outras falas evidenciam o descrédito de que esses conteúdos adotados no currículo do ENEM sejam praticáveis na EJA.

Conhecimentos técnicos sim, gerais, não. Tem muitos assuntos específicos diferenciados, agora no geral não, seguem a proposta dos PCNs, porque o ENEM se pauta nos PCNs. Algumas propostas na EJA a gente consegue ver, mas conhecimento técnico, específico não (P6, OFI, 2016).

[...] me angustia, tem horas que me sinto assim, eu digo Jesus, por exemplo o aluno diz pró eu quero é coisas do ENEM. Eu posso nominar vários alunos, pró eu quero é saber do ENEM, esse assunto vai cair no ENEM, isso vai cair no ENEM? Eu digo meu Deus e a proposta da EJA, sabe, como é que eu vou conseguir? (P21, OFI, 2016).

Sabemos que os conteúdos privilegiados no currículo do ENEM estão nas mídias, no imaginário dos professores, das escolas, no currículo dos cursos de formação nas licenciaturas ou nas “grades” curriculares das escolas. Grades no sentido de ser um currículo que privilegia “conteúdos fechados” (ARROYO, 2013), pautados em tempos cronológicos determinados numa lógica linear seriada, visto o exame acontecer apenas uma vez ao final de cada ano e os professores terem uma meta a ensinar, pois a seriação requer a “materialização de processos sequenciados do ensino desses conteúdos fechados” (ARROYO, 2013, p. 73). Na formação para o ENEM, os professores desenvolvem uma sequência de conteúdos que são exaustivamente exercitados em “treinamento” na preparação do estudante para o ENEM.

Nesse currículo, o estudante não tem voz, não há tempo ou intencionalidade para conhecer o outro, superar limitações ou dificuldades no processo de aprendizagem, estabelecer o diálogo como mediador da aprendizagem, valorizar os saberes de vida dos estudantes. Quando os professores expõem acreditarem existir uma dicotomia entre o ENEM e a EJA, devemos refletir para além da questão do tempo didático na EJA, que, por si só, não atende ao desenvolvimento de um currículo voltado ao ENEM, pois o tempo anual de cada componente curricular representa 800 horas para o Tempo Formativo III e 3.000 horas no Ensino Médio seriado, mas também sobre as representações sociais que os professores têm dos estudantes da EJA, das suas capacidades de aprender e decidir caminhos no currículo. Perguntamos aos professores como viam os estudantes da EJA e tivemos como respostas:

Como estudantes trabalhadores, maduros e com habilidades pouco desenvolvidas, ainda, no âmbito da aprendizagem (P15, OFI, 2016).

A auto estima é baixíssima mesmo, não é professora, é baixíssima mesmo. Tudo a gente trabalha para melhorar a autoestima deles. O nível de entendimento também não é bom, para colocar todo mundo no mesmo nível, entendeu? Cada um tem uma história de vida (P11, OFI, 2016).

São alunos pobres, negros, mulheres, trabalhadores (várias falas de professores ao mesmo tempo) (P7,OFI 2016).

Eu não ouço os professores falarem que o aluno do seriado não quer nada, eu ouço isso com muita frequência do aluno da EJA, que eles não querem nada na sua grande maioria (G1, OFI, 2016).

Ano passado uma professora falou assim, P11, eu não estou entendendo nada, eu estou falando chinês na sala de aula (P11, OFI, 2016).

A forma como os estudantes são vistos pelos professores, o que se conceitua sobre eles, é determinante na seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola e na projeção de sucesso ou fracasso escolar (ARROYO, 2013). Em relação aos estudantes da EJA, que já vivenciaram na escola experiências anteriores de fracasso, negação de direitos, segregações, essas representações se tornam mais evidentes ainda. Eles são vistos como deficientes dos conhecimentos valorizados pela escola e pelos currículos tradicionalmente instituídos que impõem um modelo socialmente aceito. Assim, ao apresentarem “baixa estima”, “habilidades pouco desenvolvidas”, ou demonstrarem que “não querem nada”, na verdade, apenas estão sendo analisados por não atenderem esse modelo de estudante ideal que a escola espera que todos alcancem. Essas representações sobre os estudantes podem ser sentidas no processo histórico da EJA. Oliveira (2009, p. 17) já evidenciava que “[...]as pessoas não escolarizadas geralmente são referidas de forma negativa, por serem vistas como pessoas que não possuem a capacidade de ler e escrever a palavra escrita”.

As representações sociais dos estudantes da EJA relacionadas à insuficiência cognitiva se apresentam mais representativas, quanto mais adultos forem os estudantes. Em verdade, ao processo de juvenilização que vivencia a EJA nos últimos anos, os professores atribuem uma melhoria do desempenho dos estudantes, comprovado pelas seguintes visões:

O que eu percebo que os alunos que estão no noturno esse ano, independentemente de ser seriado ou EJA, nas turmas de Exatas eles estão mais questionadores, inquietos (P3, OFI, 2016).

[...] achei interessante, cada pergunta que eu fazia eles respondiam, e perguntas de certa forma com complexidade, talvez no seriado os alunos não respondessem (P9, OFI, 2016).

[...] a gente pensa, vamos planejar por baixo, porque a tendência é termos alunos, que tenham dificuldades cognitivas, o aprendizado é mais lento, por serem mais idosos, mais maduros e agora a gente percebe que a EJA está remozada, digamos assim, a EJA da escola. Isso faz com que a gente reflita sobre o nosso planejamento, o que já seria errado pensar, vamos planejar por baixo, agora mais ainda que a expectativa agora é outra (C1, OFI, 2016).

O recorte “[...] a gente pensa, vamos planejar por baixo” da fala do professor traz a percepção da minimização do currículo de acordo com a crença da capacidade cognitiva do estudante, o que geralmente, na EJA, representa imagens de desgaste social que dominam os discursos no cotidiano escolar e na sociedade como um todo: analfabetos, evadidos, com dificuldades de aprendizagem, sem condições, entre outras. Dessa forma, podemos inferir que aos estudantes da EJA se atribuem representações sociais que simbolizam socialmente carências e omissões em suas trajetórias escolares (ARROYO, 2013), que de alguma forma impactam seus percursos escolares na EJA, perpetuando negações de direito e exclusões no currículo implementado, enquanto eles forem colocados à parte da construção desse currículo.

Nesse contexto, os professores não conseguem compreender que seja o ENEM ou qualquer outro conhecimento; esses não representam inconsistência com a proposta da EJA se, acima de tudo, os estudantes forem considerados protagonistas desse currículo e, conjuntamente com o grupo docente, tomar decisões a partir de suas expectativas e necessidades.

Ademais, o enfrentamento das questões tempo e materiais didáticos também pode vivenciar escolhas a partir do coletivo. Arroyo (2013) evidencia que os estudantes populares têm em sua trajetória história de exclusão e negação de direitos e precisam ser compreendidos enquanto sujeitos que precisam ter suas identidades e subjetividades consideradas pela escola a partir dos seus contextos sociais, históricos e culturais reconhecidos no currículo escolar. A assertiva seguinte é significativa em relação ao pertencimento, à necessidade da construção da identidade docente na EJA.

[...] é um currículo diferenciado, a proposta é diferenciada, mas eu tinha colocado antes assim, na teoria, porque a gente ainda não atingiu a prática. Na verdade, a gente ainda não se sentiu EJA, sabe? Eu sinto isso. Eu digo, meu Deus, quando é que vai chegar mesmo essa EJA? Que a gente vai tomar posse, praticar isso de verdade, fazer essa coisa acontecer, se tornar real, então assim, teoricamente é uma proposta onde o aluno é protagonista do aprendizado, do saber, mas assim, na teoria, na prática ainda falta muita coisa para acontecer assim (P21, OFI, 2016).

Apesar do reconhecimento do currículo da EJA como uma proposta diferenciada, fica evidente, na visão de P21, que essa proposta curricular ainda se constitui distante das práticas desenvolvidas nas salas de aula, não apenas pelo desconhecimento do currículo normativo, mas pelo acréscimo da necessidade de construção do sentimento de pertença do docente em relação à modalidade.

Isto posto, compreender esse distanciamento requer reflexões sobre a prática educativa, que não se constituem em um vazio, mas a partir das escolhas dos professores sobre o que é legítimo se ensinar e das representações sociais que sofrem e compartilham entre seus pares na construção de suas idiosincrasias. Contribuindo a esse discussão, Nóvoa (1999, p.71) afirma que “[...] a toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural”, assim, esclarece o quanto é complexo quebrar paradigmas no campo educacional, nesse caso, curricular.

P21 situa a proposta curricular da EJA ainda como “Um currículo fora da realidade”, que “não trabalha com o tempo vivido” (P21, OFI, 2016). Essas assertivas indicam um distanciamento entre o que propõe o currículo e o que anseiam os professores, o que pode denotar desconhecimento, não aceitação, ou constatação de que as demandas reais vivenciadas na escola não podem ser atendidas pelo currículo oficial da EJA. As visões seguintes podem dar pistas da real situação evidenciada anteriormente.

Nós sempre colocamos o que a gente espera que tenha. Nessa de esperar eu coloquei assim; construção coletiva, material adequado, senão a gente não consegue concretizar a ação, considerar os valores como respeito à diversidade, a preocupação maior com a formação cidadã, de formação plena e que essa política curricular tem que ser emancipatória e inclusiva (P4, OFI, 2016).

Me permita gostaria de pontuar aqui no meu entender, o caráter secular do currículo que eu acho é que, uma coisa que ainda não conseguimos fazer que é a consolidação dessa estrutura curricular. Tempo de aprendizagem, tema gerador, não conseguimos consolidar isso, essa programação que fazemos aí, é coisa para inglês ver (risos), não é verdade, essa programação que nós fazemos, eixo temático tal, a gente tem dificuldades de inserir a estrutura curricular nos eixos da escola (P9, OFI, 2016).

Quando P9 afirma, “Nós sempre colocamos o que a gente espera que tenha”, induz à reflexão de que esses princípios e recursos não fazem parte do currículo vivenciado na escola.

Falta de recursos e construção coletiva indicam possível ausência de encontros de AC para que essa construção, reflexão ou planejamentos coletivos aconteçam, que deem conta de considerar, no currículo, os princípios relatados acima.

O recorte “[...] o caráter secular do currículo” indica uma alusão ao currículo tradicional praticado secularmente nas escolas, que ainda orienta e direciona os fazeres docentes, logo, é conhecido e valorizado nos cursos de formação de professores licenciados. A fala ainda do P9 anuncia que o currículo da EJA em questão, organizado em tempos de aprendizagem e temas geradores, ainda não encontra espaço na escola, visto o planejamento ser “para inglês ver”; ainda suscita dificuldades para ser posto em prática, também pelo desconhecimento do currículo vigente.

Na continuidade, observamos que o desconhecimento do currículo prescrito ficou evidente nas seguintes acepções livres: “Desconhecimento; [...] Confusão; Superficial; Direcionado a Adultos”, ou, “Desconhecimento, eu comecei a ensinar desconhecendo tudo, o que é que vou ensinar? Não sei, claro que eu sei que tem muita coisa para ensinar, mas do ponto de vista dirigido, orientado, desconhecimento total”; “Não sei não”. Esse desconhecimento revela para além das entrelinhas, que por melhores políticas curriculares que se faça, a implementação de uma política curricular, seja em qualquer nível ou modalidade, exige muito mais do que leis ou normas que legitimem um currículo.

Acosta (2013, p. 189) ajuda a compreensão sobre o papel decisório do professor entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Apesar do currículo prescrito representar um legado de “capital cultural” declarado legítimo oficialmente, ele passa pela “codificação, interpretação e significação” do professor para ser efetivado. Dessa forma, o conhecimento curricular perpassa por uma série de “filtros e decisões antes de ser declarado legítimo”. No caso em estudo, o desconhecimento exposto pelos professores provoca a reflexão de que significação o currículo da EJA, vigente na Rede Estadual da Bahia, assume pelo grupo docente. Algumas falas dos professores ajudam a refletir sobre esse contexto:

[...] o fato é que da forma como estava sendo feito, enfim o processo histórico leva para o professor a percepção de que é somente trabalho, então o professor não vai comprar a briga. O professor precisa se sentir muito confortável no projeto, ele precisa enxergar tempo para fazer a atividade dele, mas sobretudo ele não pode entender a proposta como aumento de trabalho, especificamente para ser bem claro, porque ele vai se sentir desencorajado a participar do processo. O processo de certa forma, precisa ser muito bem equilibrado para que a gente tenha demandas tal, numa proporção exata, que se o professor achar que ele está sendo sobrecarregado ele não abraça o projeto, não mesmo, que a gente está vendo isso ao longo dos anos em vários projetos do Estado. Essa é a ideia principal (P10, OFI, 2016).

Analisar essa visão, exige enxergar além do que está posto. O recorte “[...] o processo histórico leva o professor a percepção de que é somente trabalho [...]” e “a gente está vendo isso ao longo dos anos em vários projetos do estado” se relacionam ao processo histórico de programas sendo implantados na escola e modificados ou substituído após um período ou mudanças de governo. Podemos ainda deduzir que os professores enxergam as políticas externas como impositivas ao seu trabalho docente.

Novos programas, para serem implantados, além da parte teórica, necessitam recursos físicos, financeiros, humanos, material didático adequado e, primordialmente, formação no novo currículo, porque o “processo, de certa forma, precisa ser muito bem equilibrado para que a gente tenha demandas tal, numa proporção exata, que o “professor precisa se sentir muito confortável no projeto”. Apesar de a proposta Curricular da EJA Tempos Formativos apresentar um currículo voltado à construção coletiva, com base na valorização dos sujeitos e princípios relevantes da Educação Popular, essa proposta diferenciada ainda se apresenta distante da ação docente manifestada nas falas seguintes:

[...] eu acho que é possível, fazer adaptações, por exemplo, desses temas geradores, acho que isso é possível. Agora não vejo na realidade o atendimento tal qual a proposta coloca. Eu acho que isso não será atendido em praticamente situação alguma, mas acho que a gente pode fazer algumas adaptações para atender o mínimo que deve conter nessa intervenção. Porque, senão, a gente deve ficar aqui 10 anos e o aluno não vai perceber se é EJA, se é seriado e os professores vão continuar trabalhando no EJA como se trabalha no seriado (P10, OFI, 2016).

É necessário compreender para além das palavras, esse descrédito da viabilidade da política curricular, esse distanciamento na comunicação e ação docente evidenciada pelas falas dos professores e pensar um pouco sobre o processo de formação dos professores que atuam na EJA e o processo de implantação da EJA na escola. Em sua maioria, os professores da escola pesquisada não possuem formação específica para atuar nessa modalidade educativa. São professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento que assumem na escola uma disciplina, seja na área Linguagem, Humanas ou Exatas.

Ventura (2012, p. 73), em estudo, salienta que a EJA enquanto modalidade da educação básica tem garantido pelo Art. 61 da LDBEN 9394/96 em seu Parágrafo único “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Entretanto, “o pouco reconhecimento da área da EJA nas universidades” torna os cursos de formação de professores deficientes em relação à formação necessária para atuar na EJA.

Aliado a isso, precisamos enfatizar que os cursos de formação das licenciaturas são voltados a formar professores para atuarem no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, modelos ideais de cursos seriados, distante das especificidades da EJA que exigem uma análise e compreensão mais ampla do seu processo educativo. Dessa forma, “[...] a identidade de professores nem sempre se forma considerando os públicos com os quais vai/pode trabalhar” (PAIVA, 2011, p. 21). No caso de professores que vão atuar na área da EJA, esse contexto se torna mais crítico, pois, soma-se ao distanciamento do processo formativo, a invisibilidade social da modalidade, que mantém “à margem a atividade docente com jovens e adultos, negando-a desde as políticas públicas, muitas vezes, até o uso das escolas, de seus equipamentos, aparelhos, dispositivos” (PAIVA, 2011, p. 21).

Precisamos ter nesse processo o entendimento de que os professores que estão na escola como responsáveis em implementar qualquer política educacional, qualquer currículo nas salas de aula, porém, não podemos perder a clareza, de que eles são, antes de tudo, sujeitos, encharcados de desejos, experiências de vida, expectativas, levam para a escola seus saberes e fazeres, sua história, seus contextos e que nem sempre apenas a vontade, o desejo são suficientes para desenvolver sua atividade docente em consonância com as políticas públicas.

Ao colocar o professor como centralidade, é natural valorizar ou desvalorizar seus méritos, a depender de quem olha, de quem avalia sua ação. Mas, ao olhar mais profundamente todo o contexto legal e escolar, não podemos deixar de levar em conta que os professores não são meros implementadores de políticas curriculares, de currículos, “senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem” (CONTRERAS, 2012, p. 15). E que o texto prescrito sofre de interpretações de diversas instancias até sua ação efetiva na sala de aula, não apenas do professor, mas também pelas editoras, pelos gestores e agentes educacionais externos à escola (SACRISTÁN, 2013). A ação conjunta dessas instâncias e as representações sociais contruídas, externa e interna à escola, impactam a implementação de qualquer currículo. Organizamos a seguir os Quadros 15 e 16 com a categorização do Currículo dissociado da realidade que não atende às expectativas e a representação social sobre o estudante da EJA.

Quadro 15 - Unidade Temática 3 – Currículo da EJA – Tempos formativos (Continua)

Categoria: Currículo distanciado da realidade	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
As RS dos professores sobre o currículo		“[...] é um currículo que deveria voltar mais para a realidade local , mas que não desconecte

(Continuação)

<p>evidenciam um distanciamento entre o que preconiza o currículo prescrito e as expectativas dos professores. Acreditam ser um currículo diferenciado teoricamente, mas distante da prática.</p>	<p>Currículo deveria voltar mais para a realidade local.</p> <p>Deve-se trabalhar mais: leitura, escrita, cálculo e interpretação</p> <p>Currículo deveria ser voltado as necessidades do aluno.</p> <p>currículo para o seriado tem que privilegiar o ingresso em uma universidade pública, mas a EJA não.</p> <p>Conhecimentos técnicos sim, gerais, não.</p> <p>eu quero é saber do ENEM.</p> <p>Aí eu digo meu Deus e a proposta da EJA,</p> <p>um currículo diferenciado na teoria</p> <p>a gente ainda não se sentiu EJA, sabe</p> <p>teoricamente é uma proposta onde o aluno é protagonista do aprendizado</p> <p>na prática ainda falta muita coisa para acontecer assim</p> <p>Tempo de aprendizagem, tema gerador, não conseguimos consolidar isso[...] essa programação que fazemos aí, é coisa para inglês ver</p> <p>Desconhecimento; Confusão; Superficial; Direcionado a Adultos</p>	<p>o aluno do mundo globalizado. Deve-se trabalhar mais: leitura, escrita, cálculo e interpretação".</p> <p>"[...] o currículo deveria ser mais voltado de acordo com as necessidades do aluno, assim como os conteúdos".</p> <p>"Parece que há uma crença de que o seriado pode fazer o ENEM e a EJA não. O currículo para o seriado tem que privilegiar o ingresso em uma universidade pública, mas a EJA não.</p> <p>Conhecimentos técnicos sim, gerais, não. Tem muitos assuntos específicos diferenciados, agora no geral não, segue a proposta dos PCNs, porque o ENEM se pauta nos PCNs.</p> <p>[...] vários alunos, pró eu quero é saber do ENEM, esse assunto vai cair no ENEM, isso vai cair no ENEM? Aí eu digo meu Deus e a proposta da EJA, sabe, como é que eu vou conseguir.</p> <p>[...] é um currículo diferenciado, a proposta é diferenciada, mas eu tinha colocado antes assim, na teoria, porque a gente ainda não atingiu a prática. Na verdade, a gente ainda não se sentiu EJA, sabe? Eu sinto isso. Eu digo, meu Deus!</p> <p>[...] então assim, teoricamente é uma proposta onde o aluno é protagonista do aprendizado, do saber, mas assim, na teoria, na prática ainda falta muita coisa para acontecer assim</p> <p>Me permita gostaria de pontuar aqui no meu entender, o caráter secular do currículo que eu acho é que, uma coisa que ainda não conseguimos fazer que é a consolidação dessa estrutura curricular. Tempo de aprendizagem, tema gerador, não conseguimos consolidar isso, essa programação que fazemos aí, é coisa para inglês ver (risos),</p> <p>Desconhecimento; [...] Confusão; Superficial; Direcionado a Adultos", ou "Desconhecimento, eu comecei a ensinar desconhecendo tudo, o que é que vou ensinar? [...]</p> <p>[...] eu acho que é possível, fazer adaptações, por exemplo, desses temas geradores, acho que isso é possível. Agora não vejo na realidade o</p>
---	--	--

(Continuação)

	<p>não vejo na realidade o atendimento tal qual a proposta coloca</p> <p>não será atendido em praticamente situação alguma</p>	<p>atendimento tal qual a proposta coloca. Eu acho que isso não será atendido em praticamente situação alguma, mas acho que a gente pode fazer algumas adaptações [...]</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

Quadro 16 - Unidade Temática 4 – Estudantes da EJA

Categoria RS dos estudantes da EJA	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>Essa unidade demonstra a partir da imagem que os professores tem dos estudantes da EJA, que as RS sobre os estudantes se modificam a partir da idade geracional atribuída a eles. Assim, estudantes maduros apresentam mais dificuldades, auto estima baixa e habilidades pouco desenvolvidas e estudantes jovens são mais questionadores e inquietos.</p>	<p>estudantes trabalhadores, maduros</p> <p>habilidades pouco desenvolvidas ainda</p> <p>auto estima é baixíssima</p> <p>nível de entendimento também não é bom</p> <p>alunos pobres, negros, mulheres, trabalhadores</p> <p>mais questionadores, inquietos</p> <p>não querem nada na sua grande maioria</p> <p>cada pergunta que eu fazia eles respondiam,</p> <p>alunos, que tenham dificuldades cognitivas,</p> <p>aprendizado é mais lento</p>	<p>Como estudantes trabalhadores, maduros e com habilidades pouco desenvolvidas ainda, no âmbito da aprendizagem</p> <p>A auto estima é baixíssima mesma, não é professora, é baixíssima mesma. Tudo a gente trabalha para melhorar a autoestima deles. O nível de entendimento também não é bom, para colocar todo mundo no mesmo nível, entendeu? Cada um tem uma história de vida”.</p> <p>“São alunos pobres, negros, mulheres, trabalhadores (várias falas de professores ao mesmo tempo)”.</p> <p>“Eu não ouço os professores falarem que o aluno do seriado não quer nada, eu ouço isso com muita frequência do aluno da EJA, que eles não querem nada na sua grande maioria”.</p> <p>“O que eu percebo é que os alunos que estão no noturno esse ano, independentemente de ser seriado ou EJA, na EJA, nas turmas de exatas eles estão mais questionadores, inquietos”.</p> <p>“[...] achei interessante, cada pergunta que eu fazia eles respondiam, e perguntas de certa forma com complexidade, talvez no seriado os alunos não respondessem”.</p> <p>“[...] a gente pensa vamos planejar por baixo, porque a tendência é termos alunos, que tenham dificuldades cognitivas, o aprendizado é mais lento, por serem mais idosos, mais maduros e agora a gente percebe que a EJA está remoçada, digamos assim, a EJA da escola”.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016).

5.5 O CURRÍCULO DA EJA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES: APROXIMAÇÕES, TENSÕES/DISTANCIAMENTOS.

Diante do contexto exposto até então, analisar as aproximações, tensões/distanciamentos das representações sociais dos professores sobre o Currículo da EJA – Tempos Formativos, pode somar informações importantes para compreender quais tensões/distanciamentos e aproximações estão nas representações sociais dos professores sobre a política curricular da EJA, como proposta educativa, visto essa proposta representar desafios que estão ligados implicitamente às representações simbólicas do cotidiano profissional, das decisões escolhidas para desenvolver o planejamento, metodologias e avaliação praticadas nas turmas de EJA.

Assim, discorreremos primeiro sobre as aproximações percebidas nas falas dos professores que coadunam com a política curricular vigente para posteriormente levantarmos as tensões/distanciamentos evidenciados pelos professores através das suas comunicações.

5.5.1 Currículo da EJA e as representações sociais dos professores: saberes que se aproximam.

No estudo das representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA, podemos perceber aproximações, principalmente entre as crenças e desejos dos professores e princípios do currículo prescrito, entretanto, na realidade ainda reverberam práticas educativas e conteúdos desenvolvidos no ensino seriado diurno, integrantes de um currículo positivista, na ótica disciplinar, específicas de professores que compreendem e tentam colocar em prática os princípios do currículo prescrito da EJA vigente na Rede Estadual da Bahia.

O exemplo relatado por P13, que usou um casamento para contextualizar o ensino de ligações químicas nas turmas de EJA e foi bem-sucedido, representa essa tentativa de parte dos professores usarem os saberes do senso comum para motivar a aprendizagem dos conteúdos escolares que se aproximam dos princípios da política curricular.

Na EJA bom, hoje vamos falar de casamento (risos). Casamento, você já casou, começa aquela coisa toda, tem divórcio, primeira coisa um casamento iônico, está lá, bom, eles são motivados a entender o que é casar, descasar, então fica mais fácil, mais fluido o entendimento das ligações químicas (Contextualizou, fala de alguns colegas). Eu confesso a vocês que eu estou ensinando ligações químicas melhor na EJA do que no seriado. [...] Porque eu fui obrigado a fazer esse trabalho de motivação, porque no seriado eu secamente coloco ligações químicas (P13, OFI, 2016).

Essa ação, por si só, está relacionada com os princípios demandados pelo currículo da EJA, que defendem o ensino desenvolvido pela contextualização dos conhecimentos acadêmicos como saberes da vida. Essa aproximação entre o que o currículo prescrito orienta e as representações sociais dos professores fica claro na intencionalidade, percebida na segunda oficina a partir de uma atividade em grupo, em que os professores foram convidados a discutir coletivamente quais elementos consideram importantes ter no currículo da EJA, ou o que não poderia faltar nesse currículo.

Na terceira oficina, relacionamos o currículo construído pelos professores e a aproximação deste com o currículo oficial da EJA e pudemos perceber princípios semelhantes, próximos. Na construção de um currículo desejado para a EJA, os professores elencaram que o currículo deve ser:

- Interdisciplinar;
- Flexível;
- Tem que dialogar;
- Deve ter relação com a realidade/cotidiano do aluno;
- Respeitar os valores, a cultura e os saberes dos alunos;
- Abordagem do contexto de vida;
- Conhecimento e desenvolvimento dos saberes anteriores dos alunos;
- Vivência cotidiana: suprir as necessidades requeridas para lidar com o cotidiano;
- Aplicação de conteúdos inseridos na realidade cultural do aluno;
- Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;
- Valorização das habilidades do aluno.

Esses princípios relacionados pelos professores se aproximam com a política curricular da EJA, em relação ao reconhecimento dos saberes, fazeres, experiências e vivências dos sujeitos, que na proposta representa “respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente à EJA, quais sejam, o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos” (BAHIA/SEC, 2009, p.14). Esse reconhecimento do outro enquanto sujeito histórico e social é fundamental na construção da sala de aula como um espaço de direito, respeito e protagonismo. A EJA se aproxima da Educação Popular à medida que a realidade exige mudanças de ação dos educadores para além dos conteúdos e estratégias didáticas (FREIRE, 2011).

Os princípios relatados pelos professores são suficientes, para em prática dialógica possibilitar efetivamente a implementação dos princípios do currículo prescrito da EJA. Além

disso, o currículo idealizado pelos professores garantiu também conteúdos, acesso às novas tecnologias e contextualização, como:

- Conhecimentos básicos de cada disciplina: Matemática/Exatas: Conhecimentos das operações básicas/regras de 3 simples;
- Conexões que os alunos estabelecem com o conhecimento;
- Aprendizagem contextualizada;
- Desenvolver o conceitual;
- Associar as novas tecnologias aos conteúdos;
- Conhecer o perfil dos alunos para, posteriormente, adaptar o currículo;
- Oportunizar a eles questões dos Exames Nacionais, olhando a base curricular nacional e os PCNs;
- Aulas práticas;
- Viagem de campo;
- Conteúdos relacionados com as reais necessidades do educando;
- Trabalhar a ética, princípios morais, à cidadania, o respeito ao outro, conscientização, etc.
- Buscar os avanços tecnológicos dentro do contexto escolar e na vida cotidiana, assim como a postura enquanto trabalhador.

É percebido nesse rol de princípios, construídos pelos professores, relações próximas com o currículo prescrito da EJA, que propõe “metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo” (BAHIA/SEC, 2009, p. 15). É certo também que parte desses princípios são vivenciados na prática atual dos professores da escola, mas não sistematizados, especificamente, no currículo da EJA.

5.5.2 Currículo da EJA: um campo de tensões/distanciamentos entre o prescrito e o compreendido.

As diretrizes que organizam o Currículo da EJA impõem aos professores a necessidade de compreensão dos seus princípios como prerrogativa de ação e implementação. As mudanças estruturais do currículo da EJA em relação ao Currículo Nacional do ensino seriado representam um campo de tensões, revelados nos discursos proferidos pelos professores na OFI. Assim,

“[...] entender como os princípios formatam o currículo” e fazer a “[...] adaptação de um currículo que seja compatível com os princípios norteadores da EJA”, ou seja, lidar com dois currículos, um conhecido e outro nem tanto, com princípios e diretrizes tão contrastantes, representa aos professores acréscimos de trabalho que provocam um *mal-estar* docente (NÓVOA, 2009).

Certamente, os professores são condicionadores do currículo, mas também têm suas práticas condicionadas por determinantes estruturais e, muitas vezes, externos à escola. Assim, não se pode esperar que os professores implementem um currículo *ipsi litteris* a proposta original, mas sim signifique esse currículo conforme as determinações da realidade, seus valores e de suas representações sociais (SACRISTÁN, 2000; NÓVOA, 1999; PEDRA, 1997).

Como tensões/distanciamentos, que se apresentam como desafios docentes, os professores trazem também questões didáticas, metodológicas e de condições de trabalho que precisam enfrentar ou acreditam ser utópicas de serem realizadas, que respaldam esse *mal estar* docente. Essas questões enumeramos a seguir:

- Ampliação da carga de planejamento e trabalho;
- Falta de material didático adequado;
- A heterogeneidade das turmas de EJA;
- Acompanhamento do percurso que exige uma visão mais individualizada do aluno;
- Avaliação qualitativa com mudança de notas por conceitos;
- Lidar pedagogicamente com infrequência;
- Incapacidade de lidar com estudantes com problemas de ordem social;
- A não garantia de espaço de AC na EJA;
- Ausência da formação docente na EJA;

Um desses desafios, relatam os professores, seria a quantidade de aulas planejadas na EJA em relação ao ensino seriado. A organização do tempo didático na EJA determina pela matriz curricular que serão garantidas 4 horas/aula diárias em 4 dias na semana, o que difere do ensino seriado, em que os professores realizam 3 dias de aula em uma organização de 5 horas/aula diárias.

[...] planejar aula para 4 dias semanais, 4 aulas. Normalmente no seriado são 3 dias, eu estava acostumado assim, se eu estou com 4 dias na EJA, são 4 planejamentos, mas se eu tenho duas turmas de EJA são 8 planejamentos. O grande problema é como você abordar. Essa questão na EJA, a quantidade de aulas para mim foi um desafio. Eu estava acostumado a duas aulas no seriado, agora são 8, é um desafio (P9, OFI, 2016).

Dessa forma, na organização da EJA para cumprir a carga horária semanal de aulas, os professores precisam ministrar aulas em mais dias e mais turmas na semana, o que gera uma

sensação de aumento de trabalho para eles, de certa forma, proporciona um distanciamento do currículo e da possibilidade de sua implementação como a proposta direcional, comprovado na fala seguinte:

o professor, ele é o sujeito, não sei por qual motivo, mas é aquele que acaba, isso é questão de estado, abarcando a maior quantidade de atribuições e quando você faz isso com o professor você não traz o professor para o lado da proposta, você faz exatamente o oposto, [...] porque o fato é, tem vários professores [...] acabam encarando o processo como simplesmente um aumento de trabalho e se ele encarar como aumento de trabalho, ele não vai fazer (P10, OFI, 2016).

Podemos inferir dessas falas a representação evidente de que a proposta da EJA trouxe aumento de trabalho para os professores. Muitos professores lecionam em três turnos, sendo a EJA sempre o último turno de aula. Essa percepção latente dos professores, no cotidiano escolar sobre a EJA, e comprovada em estudos sobre formação dos professores, evidenciam que o aumento das exigências sobre os professores decorre de um processo histórico de precarização do ensino e da profissão docente (NÓVOA, 1999). Esse aumento de trabalho está ainda associado às condições não ideais de recursos para seu desenvolvimento, porque a partir do momento que a EJA não dispõe de materiais didáticos adequados à sua efetivação, justificado pelos professores, o currículo da EJA - Tempos Formativos, apresentam um modelo curricular com temas geradores específicos, que não são atendidos pelos livros didáticos adotados para a EJA nas escolas estaduais da Bahia.

Essa questão do material didático foi colocado como tensão/distanciamento, no momento que os livros didáticos, inicialmente, apenas para o Tempo Formativo II (relativo ao ensino Fundamental II) chegaram às escolas com nomenclatura de ensino seriado, e numa proposta de temas geradores dissociados aos temas propostos para o programa da Bahia, visto serem planejados e elaborados por editoras do Sudeste/Sul do país. A professora P17 afirma que “quando eu fui para a prática, fui olhar o livro didático, o livro didático não batia com o tema, por exemplo, o tema lá é o Trabalho, então eu faço meu planejamento e o tema era Relações Humanas e suas implicações socioambientais” (P17, OFI, 2016). Dessa forma, a sensação posta pelos professores é que “além disso, é preciso atentar para o fato de que não há metodologia nem material didático que possa dar conta de tamanha diversidade” (P1, OFI, 2016).

Os princípios teórico-metodológicos da proposta curricular da EJA, eminentemente, se pautam em práticas dialógicas e emancipatórias a partir da valorização dos saberes de vida dos estudantes, que desloca a concepção de que “damos aula para”, para, “damos aula com”. Essa inserção privilegiada do estudante e seus saberes do senso comum que trazem à escola, para a centralidade do currículo, estão distanciadas das práticas pedagógicas materializadas até então,

no ensino seriado, principal campo de ação da maioria dos professores que estão atuando na EJA.

A heterogeneidade das turmas de EJA representa um grande desafio ao docente. A P12 relata essa dificuldade:

Então é uma turma heterogênea, [...] se nós dermos condições aos alunos se articularem mentalmente com o que está se passando ali no dia a dia deles dentro da nossa disciplina, nós já estamos fazendo muito, tendo um lucro muito grande, porque decorar conceitos não vai ser a solução para eles não. Eles têm que pelo menos entender o que está se passando dentro da sua disciplina, da minha como um todo. Da Química, a importância que teve a história da disciplina, porque é o que acontece, como é que eles têm que se comportar diante do mundo, perceber o que é verdadeiro, o que é real, o que não é real (P12, OFI, 2016).

A professora demonstra, também, a preocupação de contextualizar a aula, trazendo temas ligados ao cotidiano dos estudantes, visto não acreditar que o ensino livresco, em cima de conceitos não atender aos estudantes da EJA. Essas representações ampliam a insegurança em dar conta de um programa, que na verdade não é conhecido e já “dissituado” segundo a próxima fala:

Nós temos que observar os saberes, nós temos que observar as particularidades, nós temos que observar as diferenças, entretanto como adequar esse programa que já está dissituado, porque quem está nele são crianças punidas, onde a sua autoestima já está baixa, eu não sirvo para cá, e eu sou obrigado a ir pra lá porque lá é o meu degresso (P4, OFI, 2016).

Essa fala confirma a crença no viés compensatório atribuído à EJA para os estudantes que não tiveram sucesso no ensino seriado. Eles não conseguem ser vistos como sujeitos, com histórias de vida próprias e condições sim, de serem, também, atores de currículo.

Avaliação na EJA se apresenta como tensão diante do que promulga o Currículo prescrito. O P9 coloca “[...] mais um dos outros desafios, diria, que a EJA precisa de uma visão mais pessoal do aluno”, e fica difícil “Ter uma visão mais individualizada do aluno quando as turmas são grandes”, porque “Quando dei aula no ano passado eram poucos alunos, eu tinha uma visão mais individualizada, agora não, eu estou sentindo mais dificuldades porque as turmas estão cheias [...]” (P9, OFI, 2016). Essa necessidade de acompanhar o estudante mais próximo é fundamento que deve orientar a prática pedagógica da EJA, e necessária ao processo de avaliação processual de acompanhamento de percurso de aprendizagem e avaliação por conceitos, como relata P9,

[...] ao longo do tempo, primeiro identificar até os nomes desses alunos, ainda tem sido uma certa dificuldade, não consegui ainda. Depois perceber como eles estão se relacionando com o nível da sala de aula, é claro, aquele que senta na frente é mais fácil de você identificar, mas tem alguns que um dia vem, outro não vem, então a gente fica tateando, nessa visão, já que a gente tem que dar um conceito a cada um. É

diferente do seriado que damos uma nota simples, a cada um, independentemente de você conhecer ou não (P9, OFI, 2016).

Dessa acepção, podemos inferir que avaliar o estudante da EJA, em um processo conceitual, com mudança de notas por conceitos ainda representa tensão para o professor, por que requer um conhecimento maior e mais próximo do estudante, além do aspecto subjetivo contido na avaliação qualitativa por conceitos. P13 relata um aspecto positivo nessa mudança paradigmática que enfrenta para implementar esse currículo da EJA relacionado a auto formação que ele vive para tentar, atingir, pedagogicamente, os alunos nesse processo de avaliação processual. Assim, relata que

Na EJA você tem que ter essa relação mais íntima, então para mim tem sido realmente um aprendizado, porque nunca imaginei que deveria ser assim. Eu estou aprendendo, o quanto eu estou buscando ensinar melhor, tem sido para mim [...] eu tô sentindo repercussão em mim melhor” (P13, OFI, 2016).

Podemos perceber ainda que essa tensão da avaliação qualitativa se avoluma, mais ainda, pela dupla jornada de trabalho, em que a maioria dos professores atuam e vivenciam dois processos avaliativos, um quantitativo, no ensino seriado e um qualitativo na EJA. A inconstância da frequência dos estudantes nas aulas da EJA, revelado nessa fala da professora P1:

eu digo assim meu deus, é um público flutuante, o aluno que eu tenho na sala terça não é o mesmo que da quinta. E isso para a Matemática é complicado porque a gente tem que tirar a questão do conteúdo sequencial e espiral que é novo para todo mundo, é muito difícil, é complicado (P1, OFI, 2016).

Diante desse contexto de infrequência, alguns professores colocam como estratégia adotada tentar planejar as aulas sem fragmentar o conteúdo em muitos dias, mas nem sempre é possível, a depender do conteúdo estudado. Soma-se a esses desafios a instabilidade em lidar com alunos agressivos ou alunos que demonstram desinteresse pelas aulas e as frequentam, segundo os professores, apenas para atestar frequência com outros interesses que não o estudo. “Você é obrigado sexta feira aqui a aguentar certos alunos que só vêm para pegar presença mesmo, eles não tem interesse nenhum em estudar, aí ficam perturbando os professores, as professoras, então você tem que contar com todos, viu gente, está pegando fogo aí” (P12, OFI, 2016). A violência também é relatada como desafio no noturno, segundo Professora P12:

[...] mais colega, a violência está aí. A escola que eu trabalho lá em Amélia Rodrigues está acabando o noturno justamente por isso, não é por causa do professor que não está dando aulas atraentes não. A violência está aí, todo mundo está correndo das escolas mesmo. O professor não pode sair de casa em Amélia Rodrigues porque está sendo assaltado. (Muitas vezes! Não é só em Amélia não) (P12, OFI, 2016).

Outra vertente que se mostra desafiadora aos professores é a incapacidade de lidar com estudantes com problemas de ordem social, distante da formação acadêmica inicial. Reconhecer que os “meninos da EJA, eles têm outras preocupações, que na maioria dos casos são preocupações de adultos, preocupações relacionadas a família, segurança, sobrevivência, transporte, sexo, que são preocupações que para esse público é muito maior”(P10, OFI, 2016) e diferente das preocupações estudantis dos estudantes do diurno, “[...] você tem um grupo da manhã que pelo menos o menino vai para a escola estudar, em casa ele vai fazer as tarefas, jogar videogame, vai dormir e no outro dia vai para a escola” (P10, OFI, 2016), gera insegurança por falta de uma formação que os professores relatam não terem tido no seu percurso formativo para lidar com as experiências e vivências trazidas por esses estudantes para a escola.

Essa incapacidade, relatada pelo professor P10 no reconhecimento das especificidades dos estudantes da EJA, preconizados na política curricular da EJA, em relação aos estudantes do ensino seriado diurno no que concerne a objetivos de vida e vivência, demonstra a necessidade de a escola se reinventar, estabelecendo espaços de diálogo e formação continuada no sentido de dar conta das questões sócio culturais que adentram todos os dias o ambiente escolar através dos sujeitos que a compõem, independentemente do turno e modalidade atendida (ARROYO, 2013; CANDAU, 2013). Na EJA, o reconhecimento e valorização da diversidade geracional, social e cultural são imprescindíveis à superação das ausências dos sujeitos populares no território do conhecimento, logo, no currículo (ARROYO, 2013).

Diante do desconhecimento do currículo da EJA, da necessidade de conhecer seus princípios e diretrizes, em uma das oficinas, levantou-se como necessidade e desafio, ao mesmo tempo, a garantia de espaço de AC na EJA, visto a escola já ter garantido AC semanal para o Ensino Médio seriado noturno, mas, até então, não conseguiu articular de forma efetiva o espaço de AC para estudo, discussões e planejamento coletivo da EJA, evidenciado pelas seguintes falas:

Vou ser bem sincero com vocês. O AC da EJA ainda me angustia. Nós estamos fazendo o AC semanal por área, mas nós sabemos que o AC da EJA não é assim. O nosso AC, o que está garantido [...] nos três dias na semana, terça, quarta e quinta, privilegia o seriado, que é a minoria nas turmas da escola. Assim, eu sinto muita falta de momentos assim. Planejamento hoje, como é que eu posso planejar sozinho se o outro professor de Matemática ou Artes não podem estar? (P12, OFI, 2016).

Se a gente não tem AC interdisciplinar, conseqüentemente, a gente nunca vai ter um planejamento interdisciplinar. Temos 13 turmas da EJA, nós temos 75% contra 25 %. Eu não estou falando com isso que vamos relegar o seriado ao esquecimento, não é isso, mas então não temos ações em nível de planejamento, de nível didático para se pensar a EJA. Nós temos aqui apenas 15% do quadro, 20% do quadro, uns 35% talvez do quadro de professores da EJA. Então, sim, vou planejar e o professor que não veio?

Vão concordar com o que você fez, é praticamente impossível. Um documento que propõe dialogicidade no processo (C1, OFI, 2016).

Eu vejo como maior problema hoje compreender e trabalhar com a EJA, então eu acho que a escola tem autonomia, eu não sei até que ponto de internamente promover algumas alterações para atender essa demanda, porque senão a gente vai ficar fazendo reuniões, reuniões falando que a EJA está precisando avançar e não avança (P4, OFI, 2016).

A desvalorização da EJA na escola, em relação ao Ensino Médio, fica evidente nas visões dos professores, que não conseguem, parte deles, se sentirem professores de EJA, por desconhecimento certamente, mas também, pela inexistência de uma ação coletiva que provoque mudanças necessárias ao saber e fazer na EJA. O prestígio de apenas 4 turmas do Ensino Médio seriado sobre 13 turmas de EJA representa bem essa situação e desafio. A garantia da AC do ensino médio está determinada pela SEC, em organização e duração, entretanto a AC da EJA não está determinada e as escolas buscam maneiras diversas, para que aconteça, mas não existe espaço, organização, duração e horário garantindo essa AC por direito.

Os professores relatam ainda como desafios a realização de alguns encontros de formação voltados para a EJA acontecerem no diurno, fora do turno de trabalho dos professores, o que inviabiliza muitas vezes a presença neles. Assim relata o Coordenador: “outro ponto [...] que fico angustiado é que quando vem algo para Feira de Santana em nível de palestra, discussão é sempre no diurno. Se nós somos do noturno, tem que ser no noturno [...]. Então se é para discutir o noturno tem que ser discutido no noturno” (C1, ENTREVISTA, 2016).

Na primeira oficina, a ausência da formação docente na EJA foi tema recorrente pelos professores, como reconhecimento e até justificativa em relação à implementação do currículo prescrito. Na escola, apenas 2 professores relataram ter buscado fazer um curso a distância ligado à EJA, entretanto, nesses cursos, uma professora relatou não ter visto em conteúdo algo muito distante do ensino seriado. Dessa forma, levantaram os desafios de se trabalhar em um currículo diferenciado, sem receberem formação para tal, enfatizado no recorte da fala da Professora P4: “Quem aqui [...] foi qualificado, preparado para a EJA? Ninguém – várias falas”. Acrescente que “[...] formação acadêmica até onde a gente tem perpassa pela formação de base, eu acho que isso voltado para a EJA é algo inexistente. Se eu tiver errado alguém vai pontuar depois” (P5, OFI, 2016).

A formação reverbera nas falas dos professores, como elemento imprescindível ao desenvolvimento da Proposta Curricular da EJA, entretanto, inexistiu formação em EJA na formação inicial acadêmica que tiveram. A necessidade da garantia da formação continuada é

constatação recorrente na fala dos professores, que como P21 acrescenta que “[...]outro ponto é garantir a formação continuada que a gente não tem, não tem nem formação”.

Essas falas geraram reflexões que culminaram na fala de P12 e promoveu muito barulho na sala, como se o grupo sentisse, que a responsabilidade cabia a apenas um lado, os próprios. Assim ela disse: “É só a escola, cadê as políticas públicas? Cadê o material para a gente trabalhar? Cadê a formação?, Cadê a segurança?” (muito barulho pudemos ouvir do grupo nesse instante como validação dessa fala). Então, nessa fala, apoiada pelo coletivo docente, os professores evidenciam a precarização das condições de trabalho, fundamentadas em vários estudos como desvalorização docente ou precarização do ensino (ARROYO, 2013; NÓVOA, 1999;TARDIF, 2002), que impactam diretamente os seus fazeres docentes, a partir da ausência ou minimização de recursos financeiros, humanos, didáticos e de formação, necessários ao efetivo exercício docente.

6 NOVOS PASSOS PARA A EJA! TENSÕES E POSSIBILIDADES ...

Na intenção de desvelar representações sociais sobre o currículo da EJA, essa pesquisa, surgiu das nossas inquietações frente ao contexto profissional de acompanhar as escolas da Rede Estadual de Feira de Santana no processo de implementação da Política de EJA da Bahia e o Currículo da EJA Tempos Formativos nas escolas de abrangência do NRE 19.

Inquietações, desconhecimento, desinteresse, surpresa e insatisfações em relação ao Currículo da EJA, vivenciamos em reuniões com os professores das escolas estaduais desde 2010, em partilhas, trocas de experiências e estudos sobre essa política curricular prescrita, vigente na rede estadual da Bahia desde 2009.

Movida nessas vivências formativas, questionamos-nos sobre _Quais seriam as representações, saberes e fazeres construídos pelos professores, coordenadores e técnicos da EJA sobre o currículo da EJA da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia? _Quais são as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e a política da Educação de Jovens e Adultos da Bahia?

Somar a EJA a um novo modelo de escola noturna, do lado oficial, representa a oportunidade de ressignificar o ensino dessa modalidade educativa; entretanto, não podemos desvincular o Colégio Determinação de seu processo histórico. Uma instituição nova, nascida em 2013, a partir de um projeto que busca diferenciação enquanto modelo educacional de ensino noturno para responder às demandas do estudante trabalhador, com uma estrutura organizacional distinta das outras escolas estaduais já enfrenta desafios. Desde o processo de formação da escola, a reunião de docentes de quatro escolas diferentes, um projeto novo com um currículo diferenciado a ser descoberto, acrescido de outro currículo, da EJA, representado na maior parte das salas de aula da escola.

Em nosso percurso de pesquisa, percebemos que entre as proposições normativas e corporificação dessas políticas curriculares no cotidiano da escola existe distinção. As políticas educacionais nem sempre representam os anseios de grupos sociais a que se destinam, mesmo se for referenciada pela legitimação dos movimentos sociais, no caso da política curricular da Bahia, bem avaliada pelo Fórum EJA - Bahia. Decerto, o currículo representa um campo de tensões e disputas, que envolve saberes, valores, subjetividades, de todos os sujeitos no cotidiano escolar.

Os resultados da pesquisa apontam que a política foi construída para enfrentar os insuficientes resultados educacionais do Estado da Bahia. Construir uma política educacional como enfrentamento de índices educacionais negativos em parceria com diversos movimentos sociais populares é, de certo, um grande passo, na história das políticas educacionais.

A construção da política envolveu diversos segmentos, tais como: representantes das Secretarias Municipais de Educação de Alagoinhas e de Salvador, da Secretaria Estadual da Educação, de ONGs, de Movimentos Sociais, do SESI, das universidades UNEB e UFBA representando um trabalho colaborativo tendo como foco a construção e o melhor atendimento da EJA.

Os resultados apontaram que o processo de implantação em 2009 para toda a Rede Estadual não conseguiu formar a totalidade dos professores que atuam na EJA. Através da Coordenação da EJA de 2009, levantamos que as ações de formação nos três primeiros anos de vigência do novo currículo garantiu formação presencial em Salvador, inicialmente de 30% dos professores. Essa formação era aliada a posteriores visitas às escolas em processo de formação continuada. Entretanto, seu caráter de formar multiplicadores encontrou desafios pela inconstância da permanência dos professores nessa modalidade. Ademais, atrasos em confecção de novos instrumentos de registro e ausência de material didático impactaram o processo de implantação. Os esforços posteriores, em uma nova gestão, desenvolvidos pela SEC, de formação continuada para os professores da EJA, via plataforma virtual, também não atingiram a demanda necessária de formação.

Os princípios da política curricular são princípios defendido pela Educação Popular. As representações sociais do currículo se pautam nos princípios de reconhecimento e valorização do estudante jovem e adulto, como sujeitos protagonistas, potencializador de vivências cotidianas, que devem assumir o centro do currículo da EJA, como interlocução com os saberes acadêmicos socialmente valorizados pela escola, mas que sozinhos não dão conta de responder às práticas sociais e culturais que adentram à escola junto com os jovens e adultos estudantes da EJA.

As representações dos professores sobre a política sinalizam que a mesma é uma grande iniciativa para o campo da EJA, mas, ao mesmo tempo, demonstram desconhecimento sobre ela. Percebemos que essa compreensão depende de uma série de fatores, internos e externos à escola. Como fatores externos, além de políticas públicas de formação inicial e continuada para todas as modalidades e níveis específicos de atuação dos professores, ainda percebemos a necessidade da garantia da inserção da EJA, enquanto formação acadêmica, pesquisa e extensão em todos os cursos de licenciatura, que formem possíveis professores que venham a atuar na modalidade se torna fundamental, para mudar esse panorama de desprestígio enquanto modalidade educacional.

Alguns fatores internos dizem respeito à gestão, além da quase inexistência de formação continuada, a dificuldade de garantia e uso efetivo do espaço de AC da EJA, sua inserção nos

projetos pedagógicos da escola, enquanto espaço de reflexão e estudo sobre as especificidades relativas à atuação docente na EJA. A garantia de recursos didáticos e uso dos espaços nem sempre utilizados ou disponíveis em condições de uso pelo noturno como bibliotecas, laboratórios de informática, etc. Também é fundamental à construção de espaço de acolhimento, de convivência.

No cotidiano escolar, essas políticas, na forma de currículo, podem ser implementadas ou não pela ação dos professores, profissionais responsáveis no âmbito da sala de aula em implementar o currículo oficial, através de práticas pedagógicas. O professor é um profissional de primeira grandeza na eleição dos conhecimentos formativos no âmbito do currículo, sendo fundamental compreender as suas representações para efetivar qualquer proposta curricular.

Os resultados da pesquisa evidenciam o desconhecimento de parte do grupo sobre o currículo da EJA vigente na Rede Estadual da Bahia. Como Representações sociais levantadas no âmbito das OFI, o Currículo de EJA Tempo Formativo é significado como um currículo voltado para formação cidadã, um currículo progressista, entretanto, distanciado da realidade.

A partir dos resultados dessa pesquisa, ficou constatado que por mais composições curriculares avançadas, fruto do trabalho colaborativo de diversos segmentos sociais e defesa de princípios emancipadores, progressistas, é no meandro da escola que o currículo é corporificado. As políticas curriculares, além de pensarem modelos de currículos, precisam pensar em ações que possibilitem formar esse professor nos novos currículos.

Compreendemos que a formação acontece em vários espaços e dimensões além da escola. O necessário para esse currículo não é uma formação qualquer, mas uma formação com os pares, coletivamente. Por mais que as secretarias e diretorias de educação promovam formações, com a velocidade das transformações sociais e tecnológicas atuais, nenhuma instituição vai dar conta de formar prontamente o professor no currículo; entretanto, é preciso colocar a EJA na agenda governamental, enquanto uma modalidade importante e necessária aos investimentos educacionais. Assim, por mais que os órgãos governamentais garantam formação e recursos, cada sujeito, responsável pelo processo educativo precisa também unir forças com seus pares para refletir, estudar, conhecer e construir coletivamente o currículo da EJA no cotidiano da escola.

Os professores destacam que as mudanças estruturais do currículo da EJA em relação ao currículo do ensino seriado representam um campo de tensões teóricas. As concepções progressistas, que aproximam esse currículo da Educação Popular, propõem estratégias metodológicas, pautadas na centralidade do estudante, valorizando seus saberes e vivências, como eixo estruturador do trabalho docente, através do acompanhamento do percurso

educativo. Além dos princípios, um outro ponto de tensão sinalizado pelos professores é o processo de avaliação orientado pela política curricular. A mudança de notas por conceitos representou uma prática divergente do currículo praticado até então, necessitando de maior compreensão sobre o processo de avaliação.

Ainda como desafios que provocam tensão/distanciamento do currículo prescrito os professores enfatizam: o desconhecimento do currículo da EJA; a ampliação da carga de planejamento e trabalho; a falta de material didático adequado; a heterogeneidade das turmas de EJA; o acompanhamento do percurso que exige uma visão mais individualizada do aluno; a significativa infrequência dos estudantes; a incapacidade de lidar com estudantes com problemas de ordem social; a não garantia de espaço de AC para a EJA; a ausência da formação docente na modalidade. Para muitos professores, a EJA representa uma complementação da atividade docente diurna.

Nessa perspectiva, precisamos compreender os saberes e fazeres dos professores como elementos fundamentais no entrelaçar de qualquer proposta curricular. Os professores sinalizaram que para efetivar a política é necessário uma maior compreensão das especificidades do estudante jovem/adulto/idoso, a necessidade de uma maior formação em serviço, a garantia legal de espaços de AC e necessidade de suprir a EJA de recursos didáticos adequados.

Um outro ponto que foi sinalizado foi a distância entre os pressupostos teóricos da política curricular da EJA e os pressupostos desenvolvidos nos cursos de formação nas distintas licenciaturas, nas quais os professores são formados. Esse processo formativo se percebe através das representações sobre os próprios sujeitos. As especificidades da EJA devem ser trabalhadas em todos os cursos de licenciatura para garantir um melhor atendimento a essas especificidades.

As representações sociais em relação aos estudantes da EJA apontam os mesmos desprovidos de conhecimentos necessários à escola. Esse estudante precisa ser visto para além do sujeito cognitivo representado, frequentemente, como incapaz. Esse sujeito, dentro da diversidade geracional, traz à escola uma gama de saberes, construídos socialmente em suas comunidades, no trabalho, família, igrejas, entre outros espaços, que são importantes serem considerados pela escola na apreensão dos saberes acadêmicos valorizados no processo de escolarização. Nesse ínterim, conhecer e tornar esses estudantes protagonistas, também do currículo, pode construir o sentimento de pertencimento, de identidade com o espaço escolar, o que, talvez, seja uma das respostas para minimizar a evasão estrutural na EJA.

Enfim, o currículo se constrói no cotidiano, por mais avançada que seja a proposta é fundamental revisar os saberes e os fazeres dos professores, construídos historicamente. Fundamental nesse contexto posto é o diálogo como fonte de decisões e planejamento na EJA. Acreditamos que a garantia do espaço de AC pode fortalecer não só a compreensão sobre a EJA, o trabalho docente, mas fortalecer a autonomia do grupo docente enquanto agentes construtores de currículo. Daí, a necessidade de construir espaços formativos no interior da escola, para troca de experiências, socialização de propostas e práticas, para que possam refletir coletivamente as possibilidades e desafios para a construção do currículo da EJA.

Nesse processo formativo e investigativo da pesquisa sobre as representações sociais dos professores sobre a política curricular da EJA, revelo minha satisfação em ter, pelo menos motivado duas professoras dessa escola a cursar o Mestrado em EJA, com aprovação positiva, o que vai garantir a continuação de estudos e reflexões nesse espaço a partir dos projetos de pesquisas delas.

Em relação à nossa ação, enquanto coordenadora pedagógica, esse empenho ressignificou o nosso fazer e fortaleceu que não basta apenas vontade para implementar um currículo, mas o enfrentamento coletivo dos percalços que se apresentam no caminho. A coletividade é a chave para ressignificar a EJA nas escolas. A investigação demonstra que a implantação de uma política educacional precisa dar conta de planejar recursos e espaços de diálogos, antes de implantá-la definitivamente nas escolas.

Finalmente, evidenciamos que currículo significa processo. As construções curriculares, além de tentar atender a uma demanda social, precisam fortalecer os profissionais de educação, enquanto construtores de currículo e os estudantes enquanto sujeitos de direito. Cada escola tem uma história a construir, quanto mais apoio e recursos as escolas tiverem, maior possibilidades de implementar um currículo de forma efetiva.

Enfim, a implementação de qualquer currículo da EJA vai além da criação de políticas governamentais, sobretudo, de mudanças de princípios e pressupostos que estão implícitos à prática pedagógica docente. Por isso, a necessidade de investir em formação, nos saberes/fazeres dos quais o professor é sujeito, trabalhar na reflexão/transformação e interpretação de sua prática. As representações sociais dos professores certamente influenciam de forma decisiva na concretização de qualquer proposta curricular. Por isso a necessidade e emergência de trabalhar o desenvolvimento curricular no interior da escola, considerando as tensões e os condicionantes de origem objetiva e subjetiva que permeiam esse processo construtivo.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escola, os professores e as professoras ensinam? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. José Gimeno Sacristán (Org.) Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico – metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.
- ANDRADE y MUÑOZ. **El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo**. Bogotá - Colômbia, Tabula Rasa. No.2: 251-262, enero-diciembre de 2004.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, n. 117-p. 127-147, 2 nov. 2002.
- BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. DECRETO Nº 14.532 DE 06 de junho de 2013. Salvador – BA. **Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento [...]**, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Disponível in: <https://groups.google.com/d/topic/edumat_ba/TKqsqcSm29U>. Acesso em: 11 out 2014.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica: Nível Fundamental - Proposta Educacional Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos**. Salvador - BA. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação, 2013. Disponível in: <escolas.prod.educacao.ba.gov.br/system/.../proposta-pedagogica-do-tempo-juvenil.pdf>. Acesso em: 19 nov 2015.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador - BA, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf>. Acesso em: 15 mar 2015.

BAHIA. PORTARIA Nº 8854 de 14 de novembro de 2015. Dispõe sobre: Orientar o processo de matrícula nas Unidades Escolares Estaduais; Estabelecer normas, procedimentos e cronograma para efetivação da matrícula do estudante e candidato na Rede Pública Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**. Ano C, n. 21.817, Salvador – BA, 14 nov 2015. In: <http://www.sec.ba.gov.br/sge/arquivos/portaria_de_matricula_publicada_14.11.15.pdf>. Acesso em 27 jun 2016.

BAHIA. Portaria Nº. 13.664/08 de 19 de novembro 2008 “Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino”. **Diário Oficial do Estado**. Salvador – BA. 19 nov 2008. Disponível in: <institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/...>. Acesso em: 14/jul/2014.

BAHIA. TOPA: **Todos Pela Alfabetização**: Bahia 2007-2014. Organizadores: Francisca Elenir Alves e Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso: 1/10/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso: 29/11/2015.

BRASIL, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.

BRASIL. **Ética e Cidadania Construindo Valores na Escola e na Sociedade**. MEC. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/liv_eic_cidad.pdf> Acesso em 24/08/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. In: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 18 jun 2014.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 20/12/2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. In: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> . Acesso em 15/03/2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a**

Distância. In: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906>> Acesso em 12/05/2015.

BRASIL. Relatório da audiência pública. **OS ENCAMINHAMENTOS E RESOLUÇÕES DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFITEA VI**, 2010. Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf>. Acesso em: 23/11/2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2013. Encontrado em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12/12/2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo.** Cristina Maria D'Ávila (Org.). 2. Ed, Curitiba, PR: CRV, 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** (Trad. Sandra Trabucco). Venezuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO E XIMENES. **Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no Estado de São Paulo:** notas de pesquisa e relato de intervenção. São Paulo, 2011. In: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoRelatos/0342.pdf>>. Acesso em 20/12/2015.

DI PIERRO, M.C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DOS SANTOS COSTA, Graça. **Currículo e Multiculturalismo reflexões em torno da formação do/a professor/a.** Revista FAEEBA, v. 16, p. 145-156, 2001.

DOS SANTOS COSTA, Graça. **Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade:** uma ponte entre expectativas e realidades. Tese (Doutorado), 2009, 430 fl. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2009.

DUARTE, Cláudia Costa. **O movimento dos fóruns de EJA:** história de construção coletiva da política pública de EJA. Cátedra Paulo Freire, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é Realidade.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do; MEDEIROS, Josiane Lopes. **Pesquisa qualitativa em educação:** breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 80 p.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15 (42), 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 15/01/2016.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). 12 ed. São Paulo: Cortez., 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, (coleção Leitura), 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13 ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 136-167. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Acesso em: 12/12/2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como Direito Humano**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. In: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 11 out 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2005.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Michael Young e o campo do currículo**: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. Entrevistadoras: Cláudia Valentina Assumpção Galian; Paula Baptista Jorge Louzano. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.40, n.4, p. 1109 – 1124, dez. 2014.

GAMA, Tânia Dantas; DONATO, Fabiana Juvêncio Aguiar; CARNEIRO, Joseany Rodrigues. **Contexto Educacional em Tempo de Globalização**: Desafios na Formação de Professores. 2012. In: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Tania%20Dantas%20Gama_int_GT4.pdf>. Acesso em: 13.03.2015

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 6ª ed., 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (Trad. Daniel Bueno). Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GOMES, Adelaide Henrique Gomes. **Política de EJA da Rede Estadual**: implantação e implementação da Proposta Curricular Tempo Formativo no Colégio Estadual Luís Cabral. 2013. 155 fl. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Dissertacao-de-Mestrado-Adelaide-Gomes-C%C3%B3pia-C%C3%B3pia.pdf>>. Acesso em 12 maio 2015.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, DI, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. n 14, p. 108-193. mai-ago, 2000.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998. São Paulo: Ação Educativa– 2000.

IANNI, Octavio. **AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA ÉPOCA DA GLOBALIZAÇÃO**. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 1998, vol.13, n.37, pp. 33-41. In: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091998000200002>>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IRELAND, Timothy Denis. **Revisitando a CONFINTEA**: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241/206>>. Acesso em 26/12/2015.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET Denise (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, cap. 1, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: **Textos em Representações Sociais**. (GUARESCHI Pedrinho. JOVCHELOVITCH Sandra, Orgs.) 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KLIEBARD, Herbert M. **OS PRINCÍPIOS DE TYLER**. Universidade de Wisconsin-Madison, EUA. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011, ISSN 1645-1384 (online). In: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 22/12/2015.

LIBÂNEO José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Revista Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO**. Revista Educação, Sociedade & Cultura, n. 39, 7 – 23, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:**o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96:**a possibilidade de constituir-se como política pública. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MAIA, Maria Cristiane Correia. **Currículo Integrado e Trabalho – A formação continuada do professor do (proeja):**Uma pesquisa compreensiva e propositiva. 2015, 127 fl. Dissertação (Mestrado).Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.Disponível em:<<http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Cristiane1.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 12 jul. 2016.

MALTA, Arlene Andrade et al. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.** 2010. In: <http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/17%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Arlene%20Souza%20e%20Leticia%20e%20Ive%20e%20Isa%20e%20Gladys%20e%20Arlene_EJAAprendizagemaoLongodaVida.pdf>. Acesso em 20 jul 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa. **Conhecimento, Currículo e Ensino:**questões e perspectivas. Rev. Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas,SP: Papirus Editora. 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais.** Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, Jefferson Bento; FERREIRA, Marcia dos Santos. **A CRIAÇÃO DO FÓRUM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.** III EHECO – Catalão-GO, Ago 2015. Disponível em: <<https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/a-criac3a7c3a3o-do-fc3b3rum-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>>. Acesso em 13/08/2015.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, LDA. 1999.

NÓVOA, Antônio. **Professores:**Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível:<http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso: 08/11/2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação de jovens, adultos e idosos. In: **Educação aolongo da vida.** Salto para o Futuro. Ano XIX – Nº 11 – Setembro/2009. In: <<portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>>. Acesso em 15 mai 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

PAIVA, Jane. **Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida**. In: Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 21, n.37, jan/jun, 2012.

PAIVA, Jane. **Breve Histórico Sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria da Educação. Bahia, 2002.

PAIVA, Jane. **Inclusão na educação de jovens e adultos**. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955, v. 01, no 1, p. 14-23, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adulto**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Práxis).

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. José Gimeno Sacristán (Org.) Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. (Trad. Ernani F. da F. Rosa). 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Sheila Cristina Furtado; COSTA, Gicélia Aparecida Cotrim; OLIVEIRA, Jurenilda Prado. **A trajetória da EJA no Estado da Bahia: Da Suplência à Aceleração**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 115-128, jul/dez 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. (Trad. Alexandre Salvaterra). Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Tula Ornellas Farias. **Saberes e Fazeres: Olhares sobre o Currículo da EJA da Escola João Pereira Vasconcelos Município de Mata de São João/BA**. 2015, 115 fl. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós - Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/Diserta%C3%A7%C3%A3o-FINAL-CD-PDF1.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SANTOS, Vilma Souza Conceição. **Currículo e identidade campesina na Educação de Jovens e Adultos em Amargosa – Bahia**. 2016, 146 fl. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-MPEJA-Vilma-Santos-2016.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SATER, Almir. **Tocando em Frente**. 2015. In: <<https://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>>. Acesso em 15.jul.2015.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. In: Anos 90, Porto Alegre, v. 13, 2000, p.128-133.

SHIROMA, Eneida O.; CAPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul. /dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10/12/2015.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. **Currículo**: uma abordagem conceitual e histórica. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun. 2003. In: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492> > Acesso em: 22/12/2015.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do Currículo e Currículo como construção Histórico-Cultural**. Anais do VI Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Minas gerais, abr/2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>. Acesso em 15/11/2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Minas Gerais: Autêntica, 2013.

SOARES, Leôncio. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, 2007. Agência Financiadora: ANPED / SECAD, CNPq e FAPEMIG. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT18-3659--Int.pdf>>. Acesso em 28/12/2015.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Estudos em EJA, 11).

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria de Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. **História da educação pública como instrumento da formação burguesa**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009, p. 488-498. Disponível em: <http://www.pucpr.br/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. **Oficinas como estratégia de pesquisa**: articulações teóricas metodológicas e aplicações ético – políticas. Revista Psicologia & Sociedade, 26(1), p 32 – 43, 2014. In: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf>>. Acesso em 26/12/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo: Alemanha, 1999.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinteia/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em 05/12/2015.

URPIA, M. F. M. **Fórum EJA Bahia**: implicação na definição da política pública da Educação de Jovens e Adultos. 2009, 125 fl. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009. In: <http://tede.ucsal.br/tde_arquivos/4/TDE-2010-05-20T124811Z-142/Publico/MARIA%20DE%20FATIMA%20MOTA%20URPIA.pdf>. Acesso em 12 jun 2015.

URPIA, M. F. M. **Fórum de educação de jovens e adultos da Bahia**: que espaço é esse?, 2011. In: <<http://www.uneb.br/neja/files/2011/12/FORUM-EJA-BAHIA-Maria-de-Fatima-UrpiA.pdf>>. Acesso em 04/12/2014.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008, 301 fl. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. In: Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 21, n.37, jan/jun, 2012.

VIEIRA, Sofia Leche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: **Políticas e debates**. Ilma Passos Alencastro Veiga, Ana Lúcia Amaral (Orgs.), 5ª ed. Campinas - SP: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos/ Roberto K. Yin. Tradução Anathorellre - 4 ed. Porto alegre: Bookman, 2010.

8 APÊNDICES



APÊNDICE - A -

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MODELO



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

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

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

Data de Nascimento:

Endereço:

Bairro: Cidade: CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia**, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Célia Dantas Tanure**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar as representações sociais dos professores e coordenadores da EJA sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia - Aprendizagem ao longo da vida, como política curricular de garantia de escolarização, buscando compreender as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações e o currículo prescrito**, além de apresentar proposta de projeto de intervenção na realização de Oficinas Formativas-Investigativas. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Ofertar estudos e debates sobre a EJA para professores e coordenadores; Favorecer a análise da Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia - Aprendizagem ao longo da vida e do currículo da EJA; Favorecer espaço de formação através das Oficinas Formativas-Investigativas. Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento investigativo a realização de realização de Oficinas Formativas-Investigativas e Entrevista Semiestruturada que são registrados (registros escritos e gravações) e categorizados, pela aluna Ana Célia Dantas Tanure do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor 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 Sr (a) não será identificado caso não queira. Caso queira (a) senhor (a) 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 o Sr caso 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 brasileira o 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: Prof^a Dr^a Graça dos Santos Costa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:
Telefone:, E-mail:

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 SEP 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 pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia**”, 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 via destinada a mim.

Feira de Santana , ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente

Assinatura do professor responsável

APÊNDICE B – PROJETO DE INTERVENÇÃO



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



OFICINAS FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS: UM OLHAR NO CURRÍCULO TEMPOS FORMATIVOS E NA POLÍTICA DE EJA DA BAHIA

Organizado por: Ana Célia Dantas Tanure

Orientadora: Graça Dos Santos Costa

Salvador

2016

NOME DO PROJETO: Oficinas Formativas-Investigativas: um olhar no Currículo e na Política de EJA da Bahia

Área temática: Educação de Jovens e Adultos

Área do Conhecimento: Educação

Área geográfica: Feira de Santana

1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

Por entender a importância do espaço escolar como locus formativo e os professores enquanto profissionais de suma importância na implementação/ressignificação do currículo optamos por realizar espaços de formação e investigação intitulados de Oficinas Formativas- Investigativas.

Temos claro que toda implementação de documentos oficiais curriculares gera um campo de tensões e debates. Afinal, concepções, valores, interesses e interpretações estão envolvidos no contexto do currículo. Nessa perspectiva as oficinas podem representar ao mesmo tempo um espaço de diálogo para evocar valores, impressões, pré-conceitos, concepções, significados, similaridades, antagonismos, representações sociais, enfim, espaço plural de ideias e possibilidades para todos os envolvidos no processo. Paiva (2012, p. 87) reconhece as possibilidades dos projetos de formação em proporcionar espaços de troca de experiências, tematização da prática, que garante enquanto formação e autoformação reorientações de concepções e práticas cotidianas.

Nossa intenção então, nesse contexto, é possibilitar a partir de um espaço dialógico em um **viés investigativo**, levantar as representações sociais dos professores sobre a Política de EJA – BA enquanto política curricular, buscando compreender as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações sociais dos professores e o currículo prescrito da EJA e em **um viés formativo**, oportunizar espaço de diálogo e troca de saberes em um movimento de (auto) formação a partir da discussão dos princípios e diretrizes normatizadas no currículo oficial da EJA em interlocução com o currículo vivenciado no locus da escola.

Essas oficinas de caráter interventivo representam a intervenção solicitada pelo programa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e adultos – MPEJA. Se caracterizam como encontros de formação e ao mesmo tempo investigação que serão realizados no âmbito da escola, em 4 encontros de 3 horas cada com os professores colaboradores da pesquisa, perfazendo uma carga horária de 12 horas.

Ressaltamos a nossa posição ética e política para a realização dessas oficinas, respeitando a liberdade de posicionamento dos professores, assim como a liberdade de participação. Essas oficinas foram disponibilizadas à participação de todos os 31 professores que atuam na escola com liberdade de escolha na participação ou não.

2 JUSTIFICATIVA

As pesquisas demonstram que a Educação de Jovens e Adultos avançou em políticas públicas nessas últimas 2 décadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2012), entretanto observamos no cotidiano profissional ainda muitos desafios. Desde a diminuição da oferta de escolas e matrícula na Rede Estadual como um todo, o desconhecimento das propostas oficiais para a modalidade pelos gestores, coordenadores e professores, a incompreensão das especificidades dos estudantes jovens e adultos, tudo isso gera a violação do direito desses sujeitos à Educação.

Pesquisas (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 1993; PAIVA, 2012; ARROYO, 2013) evidenciam que a implementação de normas legais curriculares não acontece igual ao documento oficial, mas é moldado de acordo com as crenças e valores de todos os sujeitos envolvidos no processo de implantação. Ademais, devemos ter a consciência de que o campo do currículo é um campo de tensões, representações sociais (ARROYO, 2013). Representações tais, que direcionam os saberes e fazeres docentes no cotidiano da escola, de tal forma que é capaz de impossibilitar a implementação de um currículo prescrito, ou implementá-lo tal qual seus princípios.

Temos claro que toda implementação de documentos oficiais curriculares não é implementada *ipsis litteris* como formulado. Valores, interesses, interpretações são importantes agentes na ressignificação do currículo: “[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p.165). Esse autor afirma ainda que “[...] qualquer estratégia de inovação ou melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou empobrecer as propostas originais” (SACRISTÁN, 2000, p.166).

Dessa forma, é imprescindível investir em espaços de formação continuada de professores, organizando espaços de debate, troca de saberes e aprendizagens que ressignifique parte desses desafios, seja na ampliação do conhecimento sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem do jovem e adulto, seja na ampliação do conhecimento sobre o

currículo prescrito, de forma que esse possa ganhar novos sentidos ao ser viabilizado na prática para a garantia direito legítimo à educação. Imbernón (2009) coloca a colaboração como fator fundamental à formação permanente dos professores. Assim, eles precisam ser sujeitos de sua própria formação. A direção que organizamos as oficinas teve como **finalidades** de pesquisa:

- a) Compartilhar e trocar informações sobre a Política de EJA- BA e o currículo da EJA implementado na Rede Estadual da Bahia;
- b) Compreender as representações sociais dos professores acerca dessa política e do Currículo da EJA;
- c) Perceber as tensões, aproximações e distanciamentos entre as representações e o currículo oficial.

3 OBJETIVOS DAS OFICINAS

Para a realização das oficinas apresentamos:

3.1 OBJETIVO GERAL:

Potencializar um processo formativo e investigativo ao mesmo tempo, tendo como objeto de análise e estudo o Currículo da EJA implementado pela Política de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual da Bahia.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

3.2.1 Objetivos formativos:

- a) Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito legal;
- b) Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA
- c) Provocar reflexões sobre a Política de EJA- BA e o currículo da EJA implementado na Rede Estadual da Bahia;
- d) Ampliar conhecimentos sobre a organização do trabalho didático na EJA
- e) Refletir sobre as possibilidades do trabalho com projetos na EJA.
- f) Compreender o processo de planejamento coletivo e avaliação na EJA.

3.2.2 Objetivos investigativos:

- a) Estabelecer vínculo entre pesquisador e colaborador;
- b) Ouvir sensivelmente as aprendizagens e acolher os seus processos.

- c) Levantar a representação social dos professores sobre a política e o currículo e EJA através de registros, memórias, dinâmicas.
- d) Compreender as tensões, aproximações e distanciamento entre o currículo prescrito e vivido na EJA a partir das falas, registro e simbologias dos professores colaboradores.

4 CONTEÚDOS

Os conteúdos foram levantados da expectativa dos professores sobre a necessidade de formação, a partir de um questionário **Roteiro diagnóstico** e abrange:

- a) Princípios e diretrizes da Política de Educação de Jovens e Adultos;
- b) Currículo de EJA organizado em Tempos formativos;
- c) Planejamento;
- d) Avaliação.

5 METODOLOGIA

Para a efetivação dessa proposta utilizaremos a metodologia na perspectiva dialógica de Paulo Freire que privilegia o diálogo como principal fundamento como possibilidade de dialogar/elaborar/compartilhar coletivamente com as ações planejadas e a serem planejadas na interlocução com os professores colaboradores que poderão promover discussões, divulgar ideias e atividades desenvolvidas em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma acreditamos poder desenvolver nesse processo a partir da horizontalidade comunicativa saberes e fazeres sobre o currículo da EJA, que poderão qualificar o trabalho pedagógico nas salas de aula. Assim, as 12 h/a dessa proposta serão realizadas no espaço da escola pesquisada em encontros formativos e investigativos em cronograma a ser demarcado.

Compreendemos formação como um ato contínuo e pessoal, que necessita contínua reflexão sobre si mesmo, senão sofre o risco de ser apenas um ato mecânico e repetitivo porque acreditamos como Macedo (2014, p.4) que “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma auto-reflexiva, uma imagem de si”.

Formar exige disposição. Como afirma Fabre (1995, apud Silva, 2000, p.95) "formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na

sua forma". Destarte essa proposta de formação investigação privilegiará a relação teoria-prática compreendida aqui como saberes – fazeres, que na ótica de Tardif, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

Ressaltamos que o caráter dialógico proposto nessa oficina procura desenvolver autonomia docente nesse processo formativo. Portanto garantirá aos professores a liberdade de participar ou não do curso, realizar ou não as atividades, ausentar-se ou retornar a qualquer tempo. Além disso, acreditamos que o caráter discursivo do grupo demonstra a possibilidade da construção coletiva de novos conhecimentos e ressignificação dos já existentes.

Para tal, poderemos usar como procedimentos metodológicos para assegurar o desenvolvimento didático dos encontros formativos investigativos:

- Exposição dialógica;
- Leitura de textos;
- Registro individual e coletivo;
- Exibição de vídeos;
- Construção coletiva.
- Utilização de músicas, imagens etc.

6 ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS

Quadro de Oficinas Formativo-investigativas

(Continua)

OFICINA	NECESSIDADES FORMATIVAS	OBJETIVOS FORMATIVOS	NECESSIDADES INVESTIGATIVAS	OBJETIVOS INVESTIGATIVOS
Oficina 1	Compreender a própria política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo.	Ampliar os conhecimentos sobre a Política e currículo da EJA; Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito; Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA.	Estabelecer vínculo com os professores colaboradores. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e currículo da EJA.	Estabelecer vínculo investigativo; Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo e EJA.
Oficina 2	Currículo	Refletir sobre a proposta curricular da EJA.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA	Levantar e analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA .
Oficina 3	Planejamento Como trabalhar com Artes Laborais	Compreender o processo de planejamento coletivo na EJA; Discutir a ementa da disciplina Artes e Atividades Laborais.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o planejamento na EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o ato de planejar na EJA. (Continuação)
Oficina 4	Avaliação	Refletir sobre o processo de Avaliação na EJA	Levantar as representações sociais	Analisar as representações sociais

		compreendendo seus princípios epistemológicos.	dos professores sobre o planejamento na EJA.	dos professores sobre a avaliação na EJA.
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Questionário diagnóstico (2015).

7 RECURSOS:

Para realização das ações organizadas nessa proposta faz-se necessário o uso de um conjunto de recursos:

- Termo de Autorização Coletivo para co-participação das oficinas com autorização para uso de imagem e voz.
- Sala de aula com espaço para cerca de 30 pessoas.
- 01 projetor multimídia (data show)
- 01 caixas de som
- 200 fls de papel ofício
- Textos xerocopiados
- Classificador/canetas
- 01 computador
- 01 impressora
- 01 gravador digital

8 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Quadro – Cronograma de execução das oficinas

OFICINAS FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS	
OFICINA	DATA
1º Oficina	09/04
2º Oficina	14/05
3º Oficina	04/06
4º Oficina	18/06

Fonte: Elaboração da autora (2016)

9 AVALIAÇÃO

Avaliação acontecerá através de relatos orais, registros escritos, ao final de cada oficina.

10 PÚBLICO ALVO

Professores licenciados que atuam na EJA no Colégio Determinação.

11 REFERÊNCIAS.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. n 14, p. 108-193. mai-ago, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO**: aprofundamentos e conexões contemporâneas. Disponível em < <http://faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>>. Acesso em 03/01/2015.

MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa. **Conhecimento, Currículo e Ensino**: questões e perspectivas. Rev. Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

PAIVA, Jane. **Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos**: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida. In: Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 21, n.37, jan/jun, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. (Trad. Ernani F. da F. Rosa). 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Maria Costa. **A formação contínua de professores**: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação & Sociedade, ano XXI, n 89 o 72, agosto/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>. Acesso em 02/01/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OFICINA 1	.
------------------	---

Data: 09/04/2016

Local: Colégio Determinação.

Tema: Política de EJA da BA.

Necessidade formativa levantada previamente dos professores:

- Compreender a Política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo.

Necessidades investigativas

- Estabelecer vínculo com os professores colaboradores;
- Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e currículo da EJA.

Objetivos formativos:

- Ampliar os conhecimentos sobre a Política e currículo da EJA;
- Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito;
- Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA.

Objetivos investigativos:

- Estabelecer vínculo investigativo, deixando claro o compromisso de ambas as partes
- Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo e EJA.

Metodologia: no primeiro momento, optamos por levantar as representações dos professores através de questões problematizadoras e evocações livres. Essa metodologia favorece a construção de vínculo e a mobilização das concepções dos colaboradores.

No segundo momento de estudo escolhemos a roda de conversa, a partir do estudo inicialmente em grupo sobre o documento oficial, para estabelecer o diálogo como mediação em um terceiro momento de socialização

Questões problematizadoras:

O que pensam sobre a Política de EJA da Rede Estadual da Bahia? Como você vê o currículo da EJA? Quais desafios vivenciam na EJA? Como veem os estudantes da EJA?

Recursos

Classificador entregue a cada professor com cópia da política, folha de ofício em branco para anotações, um cartão com mensagem, uma pergunta, um chocolate bis.

Termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação, a escola disponibilizou folha de frequência.

Organização da oficina

Colocar nas mesas classificadores com cópia da Política da EJA, questões problematizadoras, mensagem e folhas para anotações.

1º momento:

Acolher os professores.

Estabelecer contrato didático, deixando claro que a participação é de livre participação;

Retomar a necessidade de assinar o termo de autorização da pesquisa e a necessidade de gravar ou filmar o encontro.

Apresentar o plano de trabalho, retomando os objetivos de pesquisa e formação;

Realizar as apresentações, cada um, com a assertiva: De que lugar nós falamos?

2º momento: Levantamento dos desafios da EJA a partir de problematizações.

Deixar livre para quem quiser responder à questão problematizadora que se encontra dentro do classificador. Ao tempo que os professores vão falando, intervir se solicitarem ou questionarem algo. Podem surgir inquietações sobre a EJA enquanto processo histórico; política legal; enquanto desafios, etc.

2ª Atividade: estudo da política.

Em grupos dividir os capítulos da Política de EJA – BA;

Determinar tempo para o grupo discutir o capítulo determinado;

Socializar coletivamente as discussões e entendimentos da política.

Momento final:

Avaliação do encontro: oral

Validação do próximo encontro.

OFICINA 2

Data: 14/05/2016

Local: Colégio Determinação

Tema: Currículo da EJA – Tempo Formativo, Portaria Nº. 13.664/08 que “Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino. Caderno Didático do Professor.

Objetivos formativos:

- Refletir sobre o Currículo da EJA; Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito legal.

Objetivos investigativos:

- Levantar e analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA

Metodologia: roda de conversa, exposição dialogada, leitura compartilhada, construção coletiva.

Recursos

Cópias da Portaria Nº. 13.664/08, que “Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino, Caderno Didático do Professor (referente aos Tempo Formativo II e III),

Atividade coletiva de construção de currículo.

Termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação. (A escola disponibilizará folha de frequência).

Organização da oficina

1º momento:

Reestabelecer o contrato didático, deixando claro que a participação é de livre adesão;

Retomar a necessidade de assinar o termo de autorização da pesquisa e a necessidade de gravar o encontro.

Retomada da primeira oficina. Oral e coletivamente, retomar o primeiro encontro.

Levantamento das representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA – Tempos Formativos. Utilizar a questão problematizadora: O que vem à cabeça quando a gente ouve falar Currículo da EJA? Ouvir e registrar. Responder aos questionamentos que surgirem.

Propor atividade coletiva, em grupos espontâneos, sobre a construção de um currículo que eles acreditam deve ter na EJA. Entregar uma folha com a seguinte questão: Quais são elementos que vocês acham importantes que devem ter em um currículo da EJA?

Determinar um tempo, solicitar que eles socializem. Perguntar se eles acham que o currículo que construíram tem semelhança como o Currículo da EJA vigente.(trazer essa discussão novamente após o segundo momento).

Segundo momento:

Realizar a leitura de imagem Inicialmente, diante da imagem de duas pessoas puxando uma corda se rompendo, questionamos: Como vocês veem o Currículo da EJA? Quais currículos vocês percebem na escola?

Realizar exposição de slides dialogada com os professores sobre os princípios e organização, modelo curricular, diretrizes de planejamento e avaliação do Currículo da EJA- Tempos Formativos.

Retomar as similaridades entre o currículo construído e o currículo prescrito refletindo com os professores.

Validar o próximo encontro em organização e cronograma.

Momento final:

Avaliação do encontro: oral.

OFICINA 3	.
------------------	---

Data: 04/06/2016

Local: Colégio Determinação

Tema: Planejamento Coletivo na EJA

Como trabalhar com Artes e Atividades Laborais

Objetivos investigativos: ampliar os conhecimentos sobre o currículo da EJA;

Objetivos formativos levantada previamente dos professores:

Refletir sobre a ementa da Disciplina Artes e Atividades Laborais

Compreender e exercitar o processo de planejamento coletivo na EJA;

Objetivos investigativos

Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA.

Compreender como os professores planejam na EJA, quais saberes eles mobilizam para planejar.

Metodologia: roda de conversa, leitura compartilhada, planejamento coletivo.

Recursos

Termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação, folha de frequência, folha com avaliação e validação escrita do próximo encontro escritas.

Organização da oficina

1º momento:

Retomar a necessidade de assinar o termo de autorização da pesquisa e a necessidade de gravar o encontro.

Relacionar o currículo construído pelos professores na segunda oficina com o currículo prescrito.

Retomar o Caderno Didático.

2º momento: Planejamento coletivo

Questionar como planejar para esse currículo?

Por que planejamento coletivo? (a EJA é organizada por áreas do conhecimento, logo o planejamento só pode ser construído na reflexão das áreas)

O que é preciso para planejar coletivamente?

Discutir a ementa de Artes e Atividades Laborais

Retomar o caderno didático, discutindo coletivamente o planejamento.

Organizar os grupos para realizar o planejamento coletivo do 3º bimestre.

Momento final:

Avaliação do encontro: escrita

Validação do próximo encontro

OFICINA 4	.
------------------	---

Data: Não aconteceu. Problemas na rede elétrica da escola alterou a possibilidade de realização.

Local: Colégio Determinação

Tema: Avaliação na EJA.

Objetivos formativos levantada previamente dos professores:

Refletir sobre o processo de avaliação na EJA.

Compreender os conceitos utilizados no processo de avaliação de percurso proposto na EJA.

Objetivos investigativos

Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA, no que concerne à avaliação.

Compreender as concepções de Avaliação dos professores.

Metodologia: Atividade em grupo, registro individual.

Recursos

Termo de autorização para gravar as falas e utilizá-las na dissertação, folha de frequência.

Organização da oficina

1º momento:

Retomar a necessidade de assinar o termo de autorização da pesquisa e a necessidade de gravar o encontro. Trazer várias situações para os professores avaliarem, internos e externos à escola. Refletir que avaliação faz parte de nossa vida e que ele estará sempre a serviço de resolvermos ou analisarmos melhor uma situação. E na escola? Como acontece? Está a serviço de quê?

Como você avalia?

Qual é a diferença da avaliação quantitativa da avaliação qualitativa?

Qual é mais eficaz/ justa?

Como você acha que deveria ser a avaliação na EJA?

Que avaliação daria conta efetivamente de avaliar classes e estudantes tão diversos.

Já conversaram com os alunos sobre avaliação?

2º momento: Planejamento coletivo

Momento final:

Avaliação do encontro: escrita

Validação do próximo encontro

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PESQUISA

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

Pesquisadores:

Discente: Ana Célia Dantas Tanure

Professor Orientador: Doutora Graça dos Santos Costa

Pesquisa: Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia

Sujeitos participantes: Professores que atuam na EJA.

Proposta: Questionário

Objetivo do questionário: conhecer os possíveis participantes da pesquisa a partir dos critérios de seleção.

Critérios de seleção:

Desejar participar da pesquisa.
Atuar na EJA.
Ter disponibilidade em participar dos encontros formativos investigativos.

Dados gerais:

Participante: _____

Gostaria de participar dessa pesquisa: [] sim [] não

Sexo: masculino [] feminino []

Raça: [] branco [] negro [] pardo [] amarelo []

Idade: _____

Formação inicial

Graduação: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de exercício da docência: _____

Níveis de atuação: [] Ensino fundamental [] Ensino Médio [] Educação de Jovens e Adultos

Regime de trabalho: [] 20 horas [] 40 horas [] 60 horas

Tempo de exercício de trabalho em Educação de Jovens e Adultos - EJA:

Disciplinas que leciona atualmente:

Disciplinas já lecionadas na EJA:

Você conhece a Política de educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao longo da vida?

Tempo de experiência com a Política de Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida: _____

Quanto aos encontros formativos investigativos, o que você deseja ver como temas de discussão nesses encontros sobre a Política de educação de Jovens e Adultos e o currículo organizado em tempos formativos?

Gostaria de acrescentar alguma solicitação ou informação?

Assinatura _____

APÊNDICE – D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENADORA DA EJA DA SEC NO ANO DE 2009.

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

Pesquisadores:

Discente: Ana Célia Dantas Tanure

Professor Orientador: Prof^a Doutora Graça dos Santos Costa

Pesquisa: Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia

Sujeitos participantes: Prof^a Marlene, Coordenadora Da EJA- SEC em 2009, ano de implantação da Política de EJA-BA.

Número de participante por vez: uma entrevistada.

Proposta: Em forma de conversa, com perguntas abertas e fechadas.

Objetivo da entrevista:

Compreender como se deu o processo de implantação da Política curricular de Educação de Jovens e Adultos – BA - nas escolas estaduais da Bahia.

Roteiro da entrevista:

Item 1 – Sobre a formação e profissão docente.

1. Gostaria que você falasse sobre a sua formação e atuação na EJA?
2. Como foi seu acesso à Coordenação da SEC? Quanto tempo e quando você atuou na Coordenação da EJA na SEC?
3. Quanto tempo e quando você atuou na Coordenação da EJA na SEC?
4. Quais foram os desafios enfrentados na sua Coordenação na SEC?

Item 2- Sobre a construção da política curricular da EJA - BA.

1. Como surgiu esse processo de elaboração da Política de EJA- BA?
2. E como é que vc situa as escolhas na construção dessa política?

Item - Referentes à implantação dessa política curricular na escola.

1. Como aconteceu o processo de implantação dessa política nas escolas?

2. Quais informações e formações ocorreram para garantir essa implantação? Elas atingiram a quem nas escolas?
3. Quais recursos foram alocados para garantir essa implantação?
4. A progressão da eja tira a classificação da seriação. Como é que vc vê essa questão nas escolas?
5. A proposta não estabelece critérios para o espaço da Atividade Complementar (AC). Qual foi a orientação da SEC no período de implantação sobre o AC e como hoje você percebe que está acontecendo?
6. De onde é que veio essa concepção de formação humana plena que tá na política .
7. Juntamente com a política, a SEC enviou no segundo ano da implantação dois, diários para as escolas: um diário de registro das aulas e controle da frequência e um caderno de registro contendo as diretrizes para o planejamento. Quais ações a DIREC02 tomou para que esses diários fossem compreendidos e utilizados pelas escolas?

Item 3 – Em relação ao modelo curricular, processo de planejamento e avaliação.

1. Como aconteceu a construção do novo currículo em relação às decisões de propor planejamento coletivo, Temas Geradores e Avaliação por conceitos?
2. A proposta não estabelece critérios para o espaço da Atividade Complementar (AC). Qual foi a orientação da SEC no período de implantação sobre o AC e como hoje você percebe que está acontecendo?
3. Juntamente com a política, a SEC enviou no segundo ano da implantação dois diários para as escolas: um diário de registro das aulas e controle da frequência e um caderno de registro contendo as diretrizes para o planejamento. Quais ações a DIREC02 tomou para que esses diários fossem compreendidos e utilizados pelas escolas?
4. Seis anos após a implantação dessa política, como você vê o panorama da EJA?
5. Você gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE - E-

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - TÉCNICA NRE19

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

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Sr. Aparecida- Técnica do NRE19
(antiga DIREC02) responsável pelo acompanhamento da EJA em Feira de
Santana e municípios partícipes.**

Pesquisadores:

Discente: Ana Célia Dantas Tanure

Professor Orientador: Prof^a Doutora Graça dos Santos Costa

Pesquisa: Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia

Sujeitos participantes: Prof^a Aparecida -. Técnica do NRE 19 – Feira de Santana – BA, responsável pelo acompanhamento da EJA no município que conjuntamente com Feira de Santana fazem parte do NRE19(antiga DIREC 02).

Número de participante por vez: uma entrevistada.

Proposta: Em forma de conversa, com perguntas abertas e fechadas.

Objetivo da entrevista:

Compreender como se deu o processo de implantação da Política curricular de Educação de Jovens e Adultos – BA nas escolas estaduais de Feira de Santana.

Roteiro da entrevista:

Item 1 – Sobre a formação e profissão docente.

1. Qual é sua formação?
2. Quanto tempo tem de atuação docente?
3. E na EJA, já atuou? Como?
4. Como você vê a EJA?
5. Quanto tempo você atua no acompanhamento da EJA na DIREC 02(NRE19)?
6. Como foi seu acesso à EJA na DIREC 02?
7. Em relação à EJA quais são os desafios enfrentados?

Item 2- Sobre a implantação da política curricular da EJA - BA.

1. Como a DIREC02 recebeu a notícia da nova Política de Educação de Jovens e Adultos – BA?
2. Que demandas a SEC orientou à DIREC02 para realizar essa implantação?
3. Que recursos foram alocados para a efetivação dessa implantação?
4. Quais dificuldades enfrentaram na implantação dessa política curricular?
5. Quais formações ou ações ocorreram para implementar o novo currículo?
6. Seis anos após essa implantação você acredita que toda a rede estadual de Feira de Santana tenha implantado essa política? Se não, o que impede que essa implantação aconteça efetivamente?

Item 3 – Em relação ao modelo curricular, processo de planejamento e avaliação.

1. Como os professores lidaram com o novo currículo?
2. Como foram recebidas as mudanças em relação ao planejar coletivamente, usar temas geradores e avaliar por conceitos?
3. A proposta não estabelece critérios para o espaço da Atividade Complementar (AC). Qual foi a orientação da SEC no período de implantação sobre o AC e como hoje você percebe que está acontecendo?
4. Seis anos após a implantação dessa política, como você vê o panorama da EJA?
5. Você gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE F

ENTREVISTA COORDENADOR

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

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Coordenador pedagógico e professores atuantes na EJA na Escola Polo

Pesquisadores:

Discente: Ana Célia Dantas Tanure

Professor Orientador: Prof^a Doutora Graça dos Santos Costa

Pesquisa: Tecendo saberes e fazeres no Currículo da EJA: um estudo de caso sobre o currículo prescrito, o implementado e o realizado na cidade de Feira de Santana.

Sujeitos participantes: professores atuantes na EJA.

Número máximo de participante: 7 entrevistados, sendo 1 coordenador pedagógico e 6 professores.

Proposta: Em forma de conversa, com perguntas abertas e fechadas.

Objetivo da entrevista:

Compreender as representações dos professores que atuam em EJA na Escola Polo sobre Política curricular de Educação de Jovens e Adultos – BA como política curricular nas escolas estaduais de Feira de Santana.

Roteiro da entrevista:

Os dados sobre formação e tempo de docência já foram contemplados no roteiro diagnóstico.

Item 1 – Sobre a profissão docente.

1. Como foi sua entrada como docente em EJA?
2. Como você vê a EJA?
3. Como você vê os estudantes da EJA?
3. Quais são os princípios que você acredita deve ter o ensino da EJA?
4. Quais são as dificuldades que você enfrenta para atuar da EJA?
5. O que vc vê de positivo na EJA?
6. Quais tensões, aproximações ou distanciamentos vc percebe entre o currículo oficial e o currículo vivido nas escolas?

Item 2- Sobre a implantação da política curricular da EJA - BA.

1. Como você recebeu a notícia da mudança da política educacional de EJA em 2009 com a implantação Política de Educação de Jovens e Adultos – BA na Bahia?
2. A implantação aconteceu na escola que vc trabalhava na época em 2009?
3. Quais programas de EJA você vivenciou antes do atual?
4. Quais ações/orientações/formações foram feitas pela SEC e/ou DIREC02 para realizar essa implantação?
5. Quais ações/formações foram feitas pela escola para a efetivação dessa implantação?

Item 3 – Em relação ao modelo curricular, processo de planejamento e avaliação.

1. O que você conhece da Proposta curricular da EJA organizada em Tempos formativos?
2. O que você acha dessa política?
3. Como você planeja na EJA?
4. Como você avalia na EJA?
5. Como acontece na escola momentos de AC para a EJA?
6. Você conhece e utiliza os diários, o caderno de registro e o caderno didático da EJA?
7. O que pode ser feito pelo governo para que essa política se efetive de fato?
8. Seis anos após a implantação dessa política, como você vê o panorama da EJA?
9. Você gostaria de acrescentar algo?

9- ANEXOS

ANEXO A – EMENTA DE ARTES E ATIVIDADES LABORAIS

(Cedida por Sra. Marlene – Coordenadora da EJA – SEC - 2009)

OFERTA DA EJA – TEMPOS FORMATIVOS COMPONENTE CURRICULAR - ARTES E ATIVIDADES LABORAIS

JUSTIFICATIVA

A nova política de EJA da Rede Estadual está estruturada didaticamente em Tempos Formativos e tem como princípio a compreensão da Educação de Jovens e Adultos enquanto um campo político de direito, de humanização e emancipação vinculada a Educação Popular e ao protagonismo dos Movimentos Sociais.

Nesta perspectiva, foi criado o componente curricular “Artes e Atividades Laborais”. Para trabalhar com este componente, **não é necessário ter formação acadêmica em Artes ou Educação Física, mas antes é preciso ter experiência em EJA**, para garantir que tenha real significado para os populares. Este componente surge da demanda vista na pesquisa com educandos da EJA, no sentido de ter, dentro do espaço escolar, contempladas as expressões artísticas e culturais da comunidade local. Buscou-se trazer a arte da comunidade para a escola. **É papel do professor responsável por esta disciplina a inclusão e a articulação entre os educandos e a comunidade, como também trabalhar a consciência corporal.**

Buscamos assegurar que o trabalho com as artes não seja reduzido ao “artesanato”. Para além disto, deve-se dar ênfase as potencialidades artísticas de sujeitos jovens e adultos e ao que produzem em suas respectivas comunidades, e não tomar como referência os saberes sistematizados pela História da Arte Clássica.

A organização das aulas em oficinas didáticas contribuirá para desenvolver as atividades considerando a dinâmica da ação-reflexão-ação, evitando, assim a dicotomia entre a teoria e a prática.