



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

CRISTIANI CASTRO DO LAGO

CURRÍCULO DA EJA NA SOCIOEDUCAÇÃO:
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA COM SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Salvador, BA

2020

CRISTIANI CASTRO DO LAGO

CURRÍCULO DA EJA NA SOCIOEDUCAÇÃO:
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA COM SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) - Universidade do Estado da Bahia, Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de concentração: Gestão e Tic's

Orientadora: Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos

Salvador, BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

Zacarias Santos
ZACARIAS SANTOS (UNEB)
de Contemporaneidade
da Bahia

Yester
YESTER SANTOS (UNEB)
Bahia

Quintana
QUINTEIRO ALVES FERREIRA (UNEB)
Rio Grande do Norte

Musial
MARBOSA DA SILVA MUSIAL (UFBA)
Minas Gerais

lucativa de Internação / Cristiani Castro do

arias SANTOS.

ional) - Universidade do Estado da Bahia.
ama de Pós-Graduação em Educação de
us I. 2021.

rrículo. 4.Saberes.

CDD: 370

Aos adolescentes e jovens que cumprem Medidas Socioeducativas de Internação, e que estão matriculados nas escolas municipais e estaduais do Estado da Bahia.

As professoras e professores que se dedicam a esse trabalho de ensino-aprendizagem dentro desses espaços e lutam por uma educação

emancipatória em busca da construção do sujeito integral.

Aos adolescentes e jovens que cumprem Medidas Socioeducativas de Internação, e que estão matriculados nas escolas municipais e estaduais do Estado da Bahia.

As professoras e professores que se dedicam a esse trabalho de ensino-aprendizagem dentro desses espaços e lutam por uma educação emancipatória em busca da construção do sujeito integral

A todos os profissionais que fazem as Medidas Socioeducativas acontecerem neste país e que se dedicam de coração aos adolescentes e jovens nesse contexto.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação às seguintes pessoas:

A Deus, pois, sem Ele, nada disso teria acontecido, desde o ingresso no mestrado à sua finalização! Foram dois anos de muitas lutas e batalhas no campo acadêmico e profissional que tentaram impedir a concretização deste título. Porém, Aquele que é Soberano na minha vida, em momento nenhum me deixou, me desamparou e nem me entregou às situações imobilizadoras. Quando enfrentei perversos, Ele foi meu escudo, quando adoeci, Ele foi Aquele que cura, quando eu precisei de coragem, Ele me revestiu com sua armadura, quando tentaram tomar o que Ele tinha me dado, me deu sabedoria para perceber os cruéis ardis e colocou pessoas que sem saberem-se seus instrumentos me levaram aos caminhos direitos, me deu forças de onde não tinha como tirar e me mostrou o fim por Ele determinado. Por isso, que Ele é meu Senhor, a minha força e o meu escudo; nEle o meu coração confia, e dEle recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças. (Salmos 28:7). Para sempre e eternamente até a sua volta! Amém!

À minha família, mãe e irmãs, D. Neuza, Ana, Márcia, que acompanharam todo processo de construção deste mestrado, suas implicações, algumas tristezas que aconteceram no caminho e se alegraram comigo nos momentos felizes. Obrigada de coração!

À minha terapeuta, Daniela Isaac, que muito me ouviu e me ouve, sempre receptiva e aberta a me apoiar nas jornadas do meu ser.

Aos amigos de uma vida e colegas de trabalho, que comemoraram comigo mais essa vitória profissional-acadêmica, me apoiaram nas ocasiões difíceis dessa caminhada, e deram palavras de apoio em momento de angústia.

Em especial, à colega e hoje amiga Eliane Souza, que muito colaborou em diversas atividades acadêmicas, no projeto inicial, na pesquisa e com quem desenvolvo diversos

projetos profissionais.

Em especial 2, ao amigo e querido Promotor de Justiça Dr. Evandro Luís, que trabalha no Ministério Público do Estado da Bahia e com quem tenho a honra de atuar em diversos projetos com as Medidas Socioeducativas.

Às oito professoras das Escolas Municipais inseridas nas CASE's que se dispuseram a participar da pesquisa de forma proativa e competente, me doando uma parte de seus tempos nessa pandemia. Meu muito obrigada de coração!

A todos os professores do MPEJA, que ministraram as aulas durante os semestres cursados, e compartilharam seus conhecimentos com todos nós, alunos. Ao Coorientador, Prof. Dr. José Veiga, por participar deste projeto junto comigo, até um determinado tempo. Infelizmente, situações adversas não permitiram que continuasse nessa jornada.

À Professora Dra. Maria Conceição Alves, que muito me ajudou nas situações adversas que enfrentei, sendo uma pessoa que colaborou para mudar o final desta história. À Professora Dra. Patrícia Lessa, que me escutou no momento que precisei, sendo solícita e receptiva com a minha fala.

Ao Professor Dr. Antônio Amorim que, em diversas situações, atendeu às minhas solicitações como professor e como coordenador da linha de pesquisa 3. À Professora Dra. Jocenildes Zacarias que aceitou entrar num projeto em andamento e foi uma figura ímpar no fim deste mestrado. Obrigada pela sua disponibilidade e por me aceitar como orientanda.

Em especial 3, à minha Banca de Qualificação de Mestrado, cujos membros agradeço abaixo:

À Professora Dra. Gilvanice Musial, por ter aberto meus horizontes com as sugestões de autores sobre juventude e suas implicações teóricas que trouxeram vida a esse trabalho. A Professor Dr. Antônio Pereira ou Professor Pereira como chamávamos durante os dois semestres em que tive o privilégio de ser sua aluna. Confesso que foram as minhas disciplinas favoritas, pelas discussões, pelas falas de Professor Pereira, por ser uma aula leve apesar de sua profundidade de conteúdo. Porém, meu agradecimento maior, sempre será por ele ter compreendido meu projeto, ter me orientado e dado a direção correta para esse trabalho. Queria ter tido mais tempo para me aprofundar nas orientações dadas e trazer mais contribuições relevantes a este estudo.

Vocês foram de suma importância na construção desta dissertação, por isso dedico aos dois o trabalho por mim construído.

Não há como trabalhar com crianças e adolescentes que praticaram ato infracional, sem acreditar nelas.

(Professor Carlos Formigli)

LAGO, Cristiani Castro do. **Currículo da EJA na Socioeducação**: construção colaborativa com sujeitos envolvidos com a Medida Socioeducativa de Internação. 2021. 247 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o Currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Socioeducação numa perspectiva de construção colaborativa, com vistas à uma Matriz de Saberes para os componentes curriculares diversificados do Percorso Educativo – EJA. O estudo beneficia-se da experiência de sete anos da pesquisadora na coordenação pedagógica das unidades escolares do município de Salvador, instaladas nas dependências da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Salvador e no Centro Industrial de Aratu (CIA) e que se constituem os lócus da pesquisa. Para tal, questiona-se: O que é e como construir uma proposta de Matriz de Saberes temáticos contemporâneos, interdisciplinares e contextualizados para a Socioeducação nas Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan? Define-se como objetivo geral: Construir uma proposta de Matriz Curricular de Saberes, com temáticas contemporâneas, interdisciplinares e contextualizados para a Socioeducação nas Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan; e os específicos: a) dialogar sobre concepções de currículo, compreendendo o que pensam as professoras pesquisadas sobre as narrativas formais e dialógicas do saber curricular; b) verificar o que as professoras pesquisadas entendem sobre Matriz de Saberes e como esse documento impacta na sua prática pedagógica; c) produzir colaborativamente a Matriz de Saberes para os componentes curriculares diversificados do Percorso Educativo - EJA. Ressalta-se o momento histórico enfrentado no ano de 2020, com a pandemia do novo Coronavírus, que impediu o desenvolvimento da pesquisa envolvendo a completude dos sujeitos. Dessa forma, contou-se com a colaboração de oito professoras que atuam no contexto socioeducativo e se colocaram à disposição desta pesquisa. Sobre a classificação deste estudo trabalhamos com a pesquisa aplicada (THIOLLENT, 2009; SILVEIRA; CÓRDOBA, 2009; GIL, 1987); pesquisa exploratória (GIL, 2012; FERREIRA, 1985); conforme Chizzotti (2003) e Minayo (2012); bem como, a abordagem qualitativa, que abraça as descontinuidades, além de interventiva, aberta, propositiva, sem rigidez, mas com rigor, mediante a inspiração nos procedimentos da pesquisa participante, que, naturalmente, precisa se alinhar à realidade das pessoas, porque a pesquisa são pessoas em movimento, consonante com Miranda e Resende (2006) e Damiani (2012). A pandemia exigiu a ressignificação dos instrumentos de atuação, porque senão seria impossível finalizar este processo. Então, utilizou-se Grupos Dialógicos condizentes (RASERA; JAPUR, 2007; DEMO, 2012), questionários e entrevista semiestruturada (GIL, 1999; 2002; SOUSA, 2006), e, para análise e interpretação dos resultados, contamos com Bardin (2011), e Minayo (1998). Chega-se à conclusão desta pesquisa com diversos questionamentos, mas, também, com algumas certezas. Construímos de forma colaborativa a proposta final do estudo que foi a Matriz de Saberes para os componentes curriculares diversificados do Percorso Educativo I e II, além de indicar um processo formativo sobre currículo, baseados em Freire (1973, 1975), Arroyo (2013) e fundamentada na teoria-ação curricular formacional Etnoconstitutiva proposta por Macedo (2017).

Palavras-chave: EJA. Socioeducação. Currículo. Saberes.

LAGO, Cristiani Castro do. **EJA Curriculum in Socio-education**: collaborative construction with subjects involved with the Socio-educational measure of internment. 2021. 247 f. Thesis (Professional Master's Degree) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia

ABSTRACT

This research deals with the Educação de Jovens e Adultos (EJA) Curriculum in Socioeducation in a collaborative construction perspective, with a view to a Knowledge Matrix for the diverse curricular components of the Educational Path - EJA. The study benefits from the researcher's seven-year experience in the pedagogical coordination of school units in the city of Salvador, installed on the premises of the Community of Socio Educational Service (CASE) in Salvador and at the Centro Industrial de Aratu (CIA) and the choice of locus of research. For this, the question is: What is it and how to build a proposal for a contemporary, interdisciplinary and contextualized Matrix of Knowledge for Socioeducation in the Municipal Schools Professor Carlos Formigli and Yves de Roussan? The general objective is defined: To build a proposal for a Curricular Matrix of Knowledge, with contemporary, interdisciplinary and contextualized themes for Socio-education in the Municipal Schools Professor Carlos Formigli and Yves de Roussan; and the specific ones: a) dialogue about curriculum conceptions, understanding what the researched teachers think about the formal and dialogical narratives of the curricular saber; b) verify what the researched teachers understand about the Knowledge Matrix and how this document impacts on pedagogical practice; c) collaboratively produce the Knowledge Matrix for the diversified curricular components of the Educational Path - EJA. The historic moment faced in the year 2020 is highlighted, with a pandemic of the new Coronavirus, which prevented the development of research involving the completeness of the subjects. Thus, there was a collaboration of eight teachers who work in the socio-educational context and made themselves available for this research. About the classification of this study we work with applied research (THIOLLENT, 2009; SILVEIRA; CÓRDOBA, 2009; GIL, 1987); exploratory research (GIL, 2012; FERREIRA, 1985); according to Chizzotti (2003) and Minayo (2012); as well as, the qualitative approach, which embraces discontinuities, besides being interventive, open, propositional, without rigidity, but with rigor, through inspiration in the procedures of participant research, which, naturally, needs to align with the reality of people, because the research is people on the move, in line with Miranda and Resende (2006) and Damiani (2012). The pandemic required the re-signification of the instruments of action, because otherwise it would be impossible to complete this process. Then, consistent Dialogical Groups (RASERA; JAPUR, 2007; DEMO, 2012), questionnaires and semi structured interviews (GIL, 1999; 2002; SOUSA, 2006) were used, and for analysis and interpretation of the results, we based on Bardin (2011), and Minayo (1998). This research is concluded with several questions, but also with certain certainties. We collaboratively built a final study proposal that was the Knowledge Matrix for the diverse curriculum components of Educational Path I and II, in addition to indicating a formative process on curriculum, based on Freire (1973, 1975), Arroyo (2013) and based on the ethno-constitutive curricular theory action proposed by Macedo (2017).

Keywords: EJA. Socio-education. Curriculum. Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI Atos Institucionais

BA Bahia

CAOCA Centro de Apoio Operacional da Criança e do Adolescente CASE

Comunidade de Atendimento Socioeducativo CEDECA Centro de Defesa

da Criança e do Adolescente CEPAL Comissão Econômica para a América

Latina e o Caribe CEB Câmara de Educação Básica

CENAP Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico CF
Constituição Federal
CIA Centro Industrial de Aratu
CME Conselho Municipal de Educação
CNAEJA Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE Conselho Nacional de Educação
CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COVID 19 Coronavirus Disease 2019
CONFINTEA Conferência Internacional de Jovens e Adultos DAI
Delegacia do Adolescente Infrator
DIPE Diretoria Pedagógica
DOM Diário Oficial do Município
DP Defensoria Pública
DPBA Defensoria Pública do Estado da Bahia
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA Educação de Jovens e Adultos
EGBA Empresa Gráfica da Bahia
EMPCF Escola Municipal Professor Carlos Formigli
EMYR Escola Municipal Yves de Roussan
EUA Estados Unidos da América
FEBEM Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor FLEM
Fundação Luís Eduardo Magalhães
FONACRIAD Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades
Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da
Criança e do Adolescente
FUNDAC Fundação da Criança e do Adolescente
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESP Fundação de Desenvolvimento do Servidor Público GD
Grupo de Discussão
GOOGLEFORMS Formulário online
GOOGLE MEETING – videoconferência
Espaço de
GR Gerência Regional
GT Grupo de Trabalho
IMEJA Instituto Municipal de Educação José Arapiraca INEP Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB EN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LO Lei
Orgânica
MEC Ministério da Educação
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP Ministério Público
MPEJA Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos
MPBA Ministério Público do Estado da Bahia
MSE Medidas Socioeducativas
MST Movimento Sem Terra
NETI Núcleo da Educação do Trabalhador da Indústria OBMEP Olimpíadas

Brasileira de Matemática das Escolas Públicas OMS Organização Mundial de Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

ONG Organização Não Governamental

PC Polícia Civil

PDASEB Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado da Bahia

PM Polícia Militar

PMS Prefeitura Municipal de Salvador

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

RMS Região Metropolitana de Salvador

SAM Serviço de Atendimento ao Menor

SECAD Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade SEC

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SESI Serviço Social da Indústria

SEJA Segmento da Educação de Jovens e Adultos SIPIA Sistema de Informação para

Infância e Juventude SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SJDHDS Secretaria Estadual da Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social

SMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED Secretaria Municipal da Educação de Salvador SP

Segurança Pública

SSA Salvador

TAP Tempo de Aprendizagem

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNFPA Fundo de População das Nações Unidas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Conceitual: Linha de Ação Pesquisatória Intuitiva	
25 Figura 2 - Gráfico sobre Novo Cenário da Pesquisa	26
Figura 3 - Área da CASE SSA / Figura 4 - Aérea da CASE CIA.....	33
Figura 5 - Formatura do TAP III na EMPCF / Figura 6 - I Concurso de Desenho na EMPCF.....	39
Figura 7 - Comemoração dos 10 anos da EMYR/ Figura 8 - Participação na OBMEP.....	39
Figura 9 - Participação no IIº ALFAEJA na UNEB	39
Figura 10 - Gráfico sobre o Perfil das Professoras Pesquisadas	40
Figura 11 - Análise de Conteúdo, Bardin (2011).....	44
Figura 12 - Proposta Curricular do Percuro Educativo.....	77
Figura 13 - Gráfico sobre Atos Infracionais e Reincidência	91

Figura 14 - Sexo dos Adolescentes Atendidos / Tabela 2 – Qtde. de Internos e Sexo dos Adolescentes Atendidos.....	93
Quadro 7 - Relações Étnico-Raciais / Figura 15 – Gráfico Perfil – Raça/Etnia	93
Figura 16 - Gráfico sobre Relações Familiares.....	
96 Quadro 8 - Faixa Etária/Ano / Figura 17 - Gráfico sobre Perfil – Idade	99
Figura 18 - Mapa Conceitual: Trajetória profissional e o caminho para a pesquisa	106
Figura 19 - Rizoma Deleuze e Guattari (1995).....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama geral de ações.....	45
Quadro 2 - Categorias e objetivos.....	45
Quadro 3 - Categorias e referencial teórico	45
Quadro 4 - Quadro de instrumentos aplicados.....	46
Quadro 5 - Contribuições Teoria Crítica x Teoria Pós-Crítica	58
Quadro 6 - Linha do Tempo sobre a Juventude do Brasil.....	87
Figura 7 - Relações Étnico-Raciais / Figura 15 – Gráfico Perfil – Raça/Etnia	93
Figura 17 - Gráfico sobre Perfil – Idade	99
Quadro 9 - Dados do INEP 2017	100
Quadro 10 - Distorção Idade/Ano / Quadro 11 - Evasão Escolar.....	102
Quadro 12 - Grupos Dialógicos 2: Currículo e Práticas Curriculares.....	109
Quadro 13 - Resumo das Concepções de Currículo das Professoras Pesquisadas.....	135
Quadro 14 - Grupos Dialógicos 3: Entendimentos sobre Saberes.....	136
Quadro 15 - Entendimentos sobre Temática Contemporânea, Contextualização e Interdisciplinaridade	149
Quadro 16 - Síntese das percepções sobre Saberes, interdisciplinaridade, contextualização e temática contemporânea das Professoras Pesquisadas.....	161
Quadro 17 - Questionário 01: Colaboração para construção da Matriz de Saberes.....	163
Quadro 18 - Construção Colaborativa da Matriz de Saberes.....	163
Quadro 19 - Matriz de Saberes: Referências de Conteúdos - Componentes Curriculares Diversificado - Organização Curricular Percurso Educativo I e II.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo dos Atos Infracionais Salvador x Interior do estado.....	91
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....17 2.
METODOLOGIA – ELUCIDANDO CAMINHOS.....25 2.1
 A NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....27 2.2
 TIPO DE INVESTIGAÇÃO – ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....29 2.3
 CENÁRIO DA PESQUISA.....32 2.4
 SUJEITOS DA PESQUISA40 2.5
 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....40
 2.5.1GRUPOS DIALÓGICOS ONLINES.....41
 2.5.2QUESTIONÁRIO *GOOGLEFORMS*42
 2.5.3ENTREVISTA ESTRUTURADA COLETIVA COM QUESTÕES ABERTAS.....43
 2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS
 RESULTADOS43 3
**CURRÍCULO DA EJA E SUA INTERFACE COM AS MEDIDAS
 SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO.....48**
 3.1 ABORDAGENS CURRICULARES – TRAJETOS, REFLEXÕES CONCEITUAIS E
 POSSÍVEIS POSICIONAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO.48
 3.2 A ESCOLARIZAÇÃO NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO –
 REFLETINDO SOBRE AS PROPOSTAS OFICIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO E SUA
 CONEXÃO COM A EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR.....64 3.3
 COMPREENSÕES SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO E O PERFIL SOCIOGRÁFICO DOS
 ADOLESCENTES E JOVENS QUE CUMPREM MEDIDAS DE INTERNAÇÃO NO
 MUNICÍPIO DE SALVADOR80 4.
**ANÁLISE DOS DADOS - O QUE É COMO PENSAM OS DOCENTES DA
 SOCIOEDUCAÇÃO SOBRE A MATRIZ DE SABERES.105**
 4.1 CONCEPÇÕES QUE EVIDENCIAM CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NO
 FAZER DAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA MSE DE INTERNAÇÃO105
 4.2 IMPRESSÕES E APROXIMAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM
 UMA MATRIZ DE SABERE PARA OS COMPONENTES CURRICULARES
 DIVERSIFICADO DO PERCURSO EDUCATIVO EJA – NA MSE EM CONTEXTO DE
 INTERNAÇÃO148 5.
CONSIDERAÇÕES FINAIS159
REFERÊNCIAS.....179
APÊNDICES186
ANEXOS.....197

A Estrada	Percorri milhas e milhas antes de
Cidade Negra	dormir Eu nem cochilei
(Bino Farias, Da Gama, Toni Garrido)	Os mais belos montes escalei
Você não sabe o quanto eu caminhei	Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei,
Pra chegar até aqui	ei Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei
	A vida ensina e o tempo traz o tom

Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a
solução Encontro a solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você
chegar Você chegar
Psicon! Psicon! Psicon!
Psicon! Quero!
Quero acordar de manhã do teu
lado E aturar qualquer babado
Vou ficar apaixonado
No teu seio aconchegado
Ver você dormindo é tão lindo

É tudo que eu quero pra mim
Tudo que eu quero pra mim
Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de
dormir Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei,
ei Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei
Together, together
Meu caminho só meu Pai pode
mudar Meu caminho só meu Pai
Meu caminho só meu Pai

17

1. INTRODUÇÃO

“Você não sabe o quanto eu caminhei...
Pra chegar até aqui (...).”

(Bino Farias, Da Gama, Toni Garrido)

Inspirei-me na música “Estrada” da banda *Cidade Negra* que diz: “Você não sabe o quanto eu caminhei... Pra chegar até aqui!” Tomei como empréstimo esse fragmento para compartilhar a tecitura das minhas experiências profissionais que resultaram na pessoa que sou hoje, inquieta, que chega com um olhar observador e ávido por novos conhecimentos, esperando que dessa inquietação surjam frutos e que contagie os que estão ao meu redor.

Como estudante de pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos anos de 1996 a 2001, aproveitamos todas as possibilidades de experiências que chegavam até a mim. A primeira delas foi como professora estagiária na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Serviço Social da Indústria (SESI), no então Núcleo da Educação do Trabalhador da Indústria (NETI). Cheguei com concepções de estudantes, teorias ainda mal formuladas, precisando de

agulha e linha para transformar em pontos iniciais de um tecido.

Quando fui selecionada para o estágio, pude participar de um processo de formação intenso e significativo, discussões não apenas teóricas, mas que envolviam teoria e prática de forma tão entrelaçada, que fortaleceram os primeiros pontos deste tecido. Atuei em duas turmas de Educação do Trabalhador da Indústria, numa fábrica de postes de eletricidade que abastecia a cidade de Salvador (Postes Nordeste), e outra turma na Empresa Gráfica da Bahia (EGBA). A primeira turma era formada por educandos jovens, adultos e idosos, com diversos níveis de conhecimento formal, mas repletos de conhecimentos de vida, de trabalho e de cultura popular.

Pessoas que agregaram à minha formação, não apenas com conhecimento didático pedagógico, mas que me enriqueceram com uma visão mais humana e social da pedagogia. A segunda turma, menor em número de alunos, com presenças flutuantes, mas me deixando a marca de um senhorzinho muito interessado em aprender a ler e escrever, que não faltava um dia sequer de aula. Com essas experiências tão singulares, me apaixonei pela EJA de imediato, mas, como estudante, precisava vivenciar outras experiências para fortalecer esses fios iniciais.

18

Após encerrar essas turmas de EJA, a coordenadora pedagógica, que me acompanhava nessas turmas, me convidou para trabalhar novamente com ela em turmas de Educação Infantil, no próprio SESI, na Escola Reitor Miguel Calmon. Após acabar o tempo de estágio no SESI estagiei na Fundação do Desenvolvimento do Servidor Público (FUNDESP), atual Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), como auxiliar de coordenação pedagógica em cursos de línguas estrangeiras e de pós-graduação, além de participar de um projeto sobre aprendizagens sociocognitivas chamado “Aprender a aprender”.

Especializei-me em Educação, Pesquisa e Extensão, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de 2002 a 2003 e continuei meu percurso como coordenadora de projetos da Rede Estadual no Ensino Fundamental Anos Iniciais no interior do estado da Bahia. Após alguns anos, voltei para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no projeto “Brasil Alfabetizado” no SESI, como coordenadora pedagógica de turmas de alfabetização espalhadas por Salvador e Região Metropolitana (RMS) e formadora dos educadores populares que conduzia essas turmas.

Além de outras experiências, tais como, coordenadora pedagógica de curso de informática para alunos da Rede Municipal de Educação de Salvador, como formadora em Programa para professores de EJA da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do

Município de Salvador (SMEC), atual Secretaria Municipal da Educação (SMED), e no Abrigo Aldeias Infantis SOS, que, além de receber crianças e adolescentes em situação de abandono, mantinha um Centro Social para comunidade em situação de vulnerabilidade social no município baiano de Lauro de Freitas.

Ao ingressar, através de concurso público, na Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) voltei para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, no ano de 2013, passei a fazer parte do grupo de coordenadores pedagógicos da SMED, onde fui apresentada a duas unidades escolares, Escola Municipal Professor Carlos Formigli e a Escola Municipal Yves de Roussan, que estão localizadas dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), que atende cerca de 90 a 110 educandos, em idade entre 12 e 17 anos, 11 meses e 30 dias, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em níveis escolares denominados EJA I e EJA II com Tempo de Aprendizagem (TAP) I, II, III, IV e V.

Minha função era fazer o acompanhamento pedagógico das unidades escolares dentro das Medidas Socioeducativas de Internação, passamos a realizar visitas às escolas com intuito de participar dos planejamentos e ações pedagógicas, além de prover a formação de professores e elaborar material didático pedagógico apropriado para este público e suas especificidades. A primeira atitude foi a realização de escuta sensível, ouvindo os professores,

19

seus anseios, como se sentiam nas escolas, que também os mantinham em privação de liberdade durante seu dia de trabalho. Em outro momento, fui conhecer os espaços onde são realizadas as práticas socioeducativas, repletos de nuances, surpresas e imprevistos, que sempre me faziam viver um dia de cada vez. Conhecer o perfil dos adolescentes e jovens que cumpriam Medida Socioeducativa (MSE), através da visão dos professores e dos documentos – relatórios, atas de reuniões, descrição de grupos focais – feitos pela coordenação anterior etc., foram de suma importância neste momento de construção de conhecimento sobre a prática que atuaria.

As Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan são os lócus nos quais a Matriz de Saberes será aplicada. Nessas escolas, as turmas, segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, devem ser compostas por até 15 alunos, de acordo com o metro quadrado da sala de aula. Conhecer o perfil de atendimento dos educandos fez-me pensar como seria um currículo que acolhesse a diversidade inata deste atendimento escolar e que fosse condizente para estes que são originários da periferia de Salvador, ou de cidades do interior do estado da Bahia, com famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. As unidades escolares são espaços diferenciados para esses internos,

entretanto, o convívio sempre se mostra tenso. A escola tem o respeito dos internos, porém, as divisões daqueles que não podem estar no mesmo espaço físico são situações enfrentadas pela equipe escolar, que busca contornar a situação de forma a não prejudicar o tempo pedagógico e a aprendizagem dos educandos.

A Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), órgão ligado à Secretaria Estadual da Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), é responsável pela gestão da política de atendimento a adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas Meio Aberto e Fechado. Existem as medidas protetivas e socioeducativas que acontecem quando crianças, adolescentes e jovens – que estão em situação de risco pessoal e social ou cometem ato infracional – estão sujeitos a cumprir, pois estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As Medidas Socioeducativas (MSE) estão previstas no artigo 112 do ECA, e são: Advertência; Obrigação de reparar o dano; Prestação de serviços à comunidade; Liberdade assistida; Inserção em regime de semiliberdade; Internação em estabelecimento educacional.

A Medida de Internação envolve efetiva e permanente privação de liberdade ao adolescente que pratique ato infracional grave, tais como, ameaça ou violência à pessoa ou se ele descumpra a medida anteriormente imposta, sendo considerada a pena máxima a ser cumprida. No Meio Aberto, as penas são de cumprimento de serviços à comunidade e

20

acompanhamento da vida em geral do adolescente e jovem, e ocorre em situações de atos infracionais mais leves. Aprofundar o conhecimento foi de suma importância para entender o universo das Medidas Socioeducativas e compreender a diferenciação entre Medidas Protetivas, que é a atuação preventiva das MSE.

Ao refletir sobre a importância de um currículo voltado para esses adolescentes e jovens, entendemos que esse documento deve abranger diversas áreas que compõem o sujeito, e buscar perceber como ele entende e lida com esse tempo da internação, quais atividades os interessa, como associá-los ao espaço escolar. Diante do contexto apresentado, faz-se necessário pensar numa construção transversal e interdisciplinar, sem grades e amarras, e que pense em todas variáveis que dificultam o aprendizado, incluindo a permanência e a continuidade dos estudos dentro e fora da internação.

Além de pensar nesse contexto prático/pedagógico de currículo, é de suma importância refletir o porquê de se pensar um currículo diferenciado para esse espaço peculiar. Aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos estão intrinsecamente ligados a esse documento que norteia o espaço escolar, mas, por “ironia”, ele não é construído com a

participação dos sujeitos que o praticam. A perspectiva decolonial do currículo, pensada na pós-modernidade, vem para rejeitar a noção hegemônica moderna e eurocêntrica de como pensar a educação. Refletir sobre novos saberes, representações e sentidos – a partir da quebra do silêncio dos sujeitos, vistos como subalternos/dominados –, abrirá caminhos para indagações a essa hegemonia histórica, objetivando a construção de novos marcos e lugares de fala na Educação e Socioeducação.

Então, quando pensei em ingressar no mestrado, a primeira pergunta que me fiz foi: qual tema seria importante para minha trajetória como profissional e como pesquisadora? A tríade que vem me fascinando e envolvendo, da qual me considero militante e engajada: EJA, Socioeducação e Currículo. Dessa forma, esta pesquisa designada “Currículo da EJA na Socioeducação: construção colaborativa com sujeitos envolvidos com a Medida Socioeducativa de Internação” nasceu e tomou corpo, visando estudar o subsequente problema: O que é e como construir uma proposta de Matriz de Saberes, temáticos, contemporâneos, interdisciplinares e contextualizados para as Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan dentro das Medidas Socioeducativas de Internação?

O Projeto inicial teria como sujeitos pesquisados os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA das Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan que cumprem Medidas Socioeducativas de Internação. Porém, com o advento da

21

pandemia do vírus Sars-Cov-2¹e o fechamento das escolas, focamos nos professores que fazem o atendimento escolar nesse contexto. Portanto, as novas pesquisadas passaram a serem oito professoras, que se constituíram em 80% de professoras pedagoga, que atuam na EJA I (TAP I, II e III) e 20% professoras especialistas que são de exatas e ciências naturais e atuam na EJA II (TAP IV e V). Três delas tiveram experiências como gestora e vice gestoras nas duas escolas pesquisadas, também podemos observar uma diversidade na questão de tempo de experiência de atuação nesse contexto de escolarização nas medidas socioeducativas de internação, onde temos as mais antigas transitando entre os 10 a 20 anos, e as mais novas entre 03 a 08 anos. A formação das pesquisadas, em relação a pós-graduações, temos professoras com 01 a 02 especializações concluídas e 02 mestradas e 01 mestra recém formada. Essas mulheres vão dar vozes a seus alunos e dialogar sobre questões inerentes à gestão do currículo, prática pedagógica e concepções individuais e coletivas. Para responder ao problema da pesquisa, pensamos nos seguintes objetivos que foram provenientes do início de todo um processo de construção da Organização Curricular Percurso Educativo no ano de 2016. Após a publicação da Resolução Conselho Municipal de Educação (CME) 001/2018,

que até o presente momento não foi implementada, ficaram brechas que se transformaram em objetivos dessa pesquisa. São eles os seguintes:

Objetivo geral

Conceber uma Matriz de Saber conectada ao documento curricular oficial de forma inovadora e emancipatória, bem como, exequível ao cotidiano de unidades escolares e salas de aula de EJA no contexto das medidas socioeducativas de internação.

Objetivos específicos

a) dialogar sobre concepções de currículo, compreendendo o que pensam as professoras pesquisadas sobre as narrativas formais e dialógicas do saber curricular; b) verificar o que as professoras pesquisadas entendem sobre Matriz de Saberes e como esse documento impacta na sua prática pedagógica na escola e em sala de aula;

¹ A maior guerra da história que o Brasil e o mundo estão enfrentando, segundo o médico neurocientista Miguel Nicolelis. Vista por todos como a maior crise sanitária de todos os tempos, a “Covid-19”, nome dado a síndrome que acomete as pessoas ao serem contaminadas pelo vírus, chegou ao país descortinando a desestrutura de um governo despreparado mediante falta de vacina, de remédio específico e com poucos leitos de UTI para a grande demanda de doentes que se seguiram. A única ferramenta que tínhamos era o isolamento social, que foi alvo de uma campanha ostensiva do poder público federal, que tentava boicotar e confundir grande parte da população brasileira, o que nos levou a altos índices de contaminação e morte. Além disso, a pandemia ajudou a agravar as condições sociais de uma parte significativa dos brasileiros, cuja moradia e necessidades básicas estão abaixo das condições mínimas para sua sobrevivência e de sua família.

22

c) construir uma proposta de Matriz Curricular de Saberes, com temáticas contemporâneas, interdisciplinares e contextualizadas factível para a Socioeducação nas Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan

A estrutura desta pesquisa foi construída através de saberes pessoais, acadêmicos teóricos e profissionais que me fizeram enxergar o processo de escolarização dentro das Medidas Socioeducativas de Internação como objeto de estudo e aprofundamento prático/teórico. Os autores que basearam os diálogos sobre as concepções abordadas foram de fundamental importância para desenvolver a linha de raciocínio desta pesquisa. As concepções foram:

a) Socioeducação com medida de internação - Davis (2009), (2018), Borges (2018), Julião e Godinho (2018), (2019), Saraiva (2006), Costa (2006), Craidy (2017), Coeli (2016), Vidal (2017), Spósito (2003) Carrano (2003), FUNDAC/SJDHDS (2015), Constituição Federal (1988), ECA (1990), LDB EN (1996), SINASE (2012), Plano

Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015).

b) Educação de Jovens e Adultos – EJA e Currículo - Paiva (1973), Bahia (2009), Freire (1992; 2003; 2011), Costa e Machado (2017), Souza (2017), Arroyo (2017), Giroux (2002), Apple (2006), Arroyo (2013), Macedo (2017), Da Silva (2019).

c) Saberes, interdisciplinaridade, temática e contextualização - Charlot (2000), Tardif (2001; 2010), Freire (1992; 2003; 2011), Freire e Faundez (1985), Arroyo (2013), Japiassu (1976), Frigotto (1995), Pombo (2003), Gadotti (1993), Fourez (1994).

Quanto à natureza, esta pesquisa é classificada como aplicada visto que, segundo Thiollent (2009), Silveira e Córdova (2009) e Gil (1987), vai gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. A abordagem foi qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003), Ferreira (2015) e Minayo (1996), pois abrange pessoas, fatos e locais que serão objetos da pesquisa, além de ter como ponto forte e principal evidência ser mutável.

Por ser uma pesquisa propositiva de intervenção, aberta, sem a rigidez, mas com rigor, sem delinear um tipo específico diante da situação pandêmica que não permitiria nenhum caminho metodológico explícito, nos inspiramos em Damiani (2012), porém, para a análise filosófica e epistemológica, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental segundo

23

Marconi e Lakatos (2001) e Beuren (2004). Sobre os instrumentos utilizados durante a pesquisa, empregamos questionários e entrevistas semiestruturadas online de acordo com Marconi e Lakatos (2001). Os questionários e as entrevistas semiestruturadas foram individuais e coletivos, por meio de ferramenta *online*, e estão no final da dissertação nos apêndices. Os grupos dialógicos *online* se basearam nos escritos de Japur e Rasesa (2007) e Demo (.....), através do *Google Meeting*, aconteceram as reuniões no formato à distância. Na última etapa, realizamos a leitura e interpretação, a sistematização das revelações dos participantes nos grupos dialógicos, nas entrevistas e dos questionários *online* aplicados, que podem ser observados e lidos nos apêndices da dissertação. Para isso, nos baseamos nos escritos de Bardin (2011), que propõe que o estudo siga fases crescentes em complexidade, que ajudam na análise teórica e construção do texto dissertativo.

Assim, esta dissertação foi dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais deste estudo. Na introdução, apresentamos o estudo realizado explicitando a temática pesquisada, o problema que traz a necessidade da construção colaborativa de uma Matriz de Saberes com temáticas contemporâneas para as disciplinas diversificadas da organização curricular Percurso Educativo – EJA. Expomos ainda o objetivo

geral e os objetivos específicos que nortearam o entendimento sobre os diálogos que pretendem ser suscitados. Revelamos quem eram os sujeitos da pesquisa, e o porquê tivemos que modificar os pesquisados diante do contexto pandêmico. Justificamos a escolha do objeto de pesquisa através de minha trajetória de vida e itinerância profissional. Realizamos um breve passeio sobre os lócus pesquisados e finalizamos com um panorama geral do processo metodológico e da estrutura desta dissertação.

O primeiro capítulo deste estudo destinamos à descrição da metodologia da pesquisa, discorremos sobre o caminho percorrido ao longo da pesquisa, onde detalhamos o processo metodológico utilizado, que contou com a abordagem Qualitativa, de natureza Aplicada. Delineamos os instrumentos de investigação escolhidos de acordo com o campo estudado e com o processo pandêmico que vivemos no ano de 2020. Dessa forma, descrevemos o como aconteceu, os percalços vividos, as mudanças de caminhos, o que pensamos de instrumentos representativos para dar corporeidade às falas das professoras envolvidas.

No segundo capítulo, abordamos o trajeto, as concepções e os posicionamentos em relação a um dos elementos da dissertação que é o currículo. Introduzimos uma reflexão sobre as teorias do currículo ao longo da história da educação, os teóricos nacionais e internacionais que contribuíram para a construção das concepções existentes além de determinar em qual concepção e autores esta pesquisa está alicerçada. Dialogamos sobre a escolarização nas

24

Medidas Socioeducativas, caminhos percorridos pela EJA como modalidade de atendimento dentro das Comunidades Socioeducativas, analisando os documentos federais, estaduais e municipais, o processo de instituição da educação formal para aqueles que cumprem medidas de internação, bem como a obrigatoriedade do Estado em prover uma educação pública, gratuita e de qualidade para esses sujeitos.

Ainda no capítulo em questão, apresentamos a mobilização para construir uma proposta curricular identitária para as escolas da Socioeducação, uma proposta baseada na experiência docente da Rede Municipal de Salvador. Ponderamos, também, sobre a Socioeducação e o histórico da Justiça Juvenil no país, percurso anterior ao Golpe Militar de 1964, o panorama pós-golpe e o início do Estado Democrático de Direito que trouxe o advento da Nova Constituição Federal, promulgada em 1988, e todas as suas inovações e aberturas na Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente. Além disso, conversamos sobre as juventudes, e delineamos o perfil sociográfico dos adolescentes e jovens que cumprem medidas de internação no município de Salvador, que cuida do material demográfico, estatístico, geográfico, etc., de grupos sociais.

No terceiro e último capítulo, realizamos a análise e interpretação dos resultados obtidos. Finalizamos o capítulo com a apresentação da Matriz de Saberes para o Percorso Educativo e sua sustentação teórica em torno da análise interpretativa e de compreensão dos contextos, apreensões e percepções dos sujeitos e do campo de pesquisa, além de evidenciarmos como realizamos e aplicamos os instrumentos escolhidos para a coleta de dados para a pesquisa, baseados na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se sustenta nas seguintes fases: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Encerramos com as Considerações Finais, onde realizamos uma síntese do problema apresentado, objetivos traçados, da metodologia e instrumentos de pesquisa utilizados. Além disso, fazemos um apanhado dos elementos constantes do texto dissertativo, que são Currículo e Saberes no contexto da EJA e no atendimento a alunos e alunas que estão em cumprimento de Medidas Socioeducativas, unindo ideias e fechando as questões apresentadas. Por fim, ratificamos a importância do processo de gestão do currículo da EJA para a conjuntura da MSE de Internação, afora sobre um investimento em pesquisa/formação para a docência e discência.

Seguimos então para a apresentação dos caminhos metodológicos pensados para a concretização deste projeto, então, saberemos os tipos de pesquisa e os instrumentos utilizados, além dos autores que embasam essas escolhas.

25

2. METODOLOGIA – ELUCIDANDO CAMINHOS

“Percorri milhas e milhas antes de dormir...
Eu nem cochilei...”
(Bino Farias, Da Gama, Toni Garrido)

Assim como descrito de forma poética pelo autor, foram muitos caminhos percorridos, até o momento dessas práxis transformarem-se em pesquisa. Tantos processos de aprendizagens vivenciados, muitos profissionais que enriqueceram meus conhecimentos, dúvidas, soluções, decisões certas e erradas, enfim, uma gama de fios coloridos, preto e branco que se uniram para compor este tecido estrutural. O processo anterior à pesquisa oficial considero como parte integrante deste estudo, estando essa decisão compatível com o tipo de pesquisa escolhido, que é propositivo e interventivo. Tudo que aconteceu anteriormente foi um preparo, mesmo que de forma intuitiva, para a composição deste trabalho acadêmico.

Figura 1 - Mapa Conceitual: Linha de Ação Pesquisatória Intuitiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Retomando a linha do tempo que iniciou o processo de pesquisa aqui descrito, podemos afirmar que ele vem se construindo desde antes de 2016, em pensamentos, vontades, crenças e práticas, porém, o início da concretização deste procedimento foi no ano supracitado. A Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), anterior à Diretoria Pedagógica (DIPE) da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), tinha uma preocupação específica no acompanhamento das escolas que atendiam dentro da privação de

26

liberdade, e foi, nessa perspectiva, que a pesquisa começou a acontecer em âmbito prático nas nossas reuniões e formações em serviço.

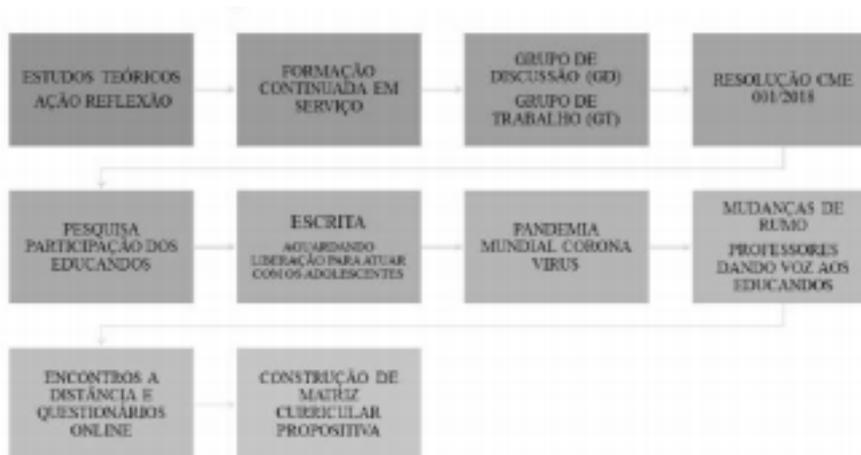
Antes da pesquisa acadêmica iniciar-se, trabalhamos intuitivamente com Grupos de Discussão (GD) onde dialogamos e estudamos textos teóricos sobre currículo e Socioeducação, além das leis federais, estaduais e municipais sobre a EJA e o atendimento Socioeducativo, além de partirmos para a prática da escrita de textos e propostas por parte das duas escolas. Contamos com o Grupos de Trabalho (GT) para sistematização da escrita e organização das ideias propostas, trazidas pelos grupos das duas escolas através de seus representantes. Dialogamos bastante com o intuito de buscar formatar uma proposta factível e realizável.

Ao decidir passar o estudo pelo crivo da Universidade, entendemos que faltava um grupo de sujeitos da comunidade da privação de liberdade expressar-se e serem estimulados a participar da construção de política pública para sua escolarização. Essa lacuna no processo, que envolvia os profissionais supracitados, tornou-se algo imprescindível para essa estrutura pedagógica que já tinha se tornado um documento oficial da SMED. Com o longo processo de

liberação do Comitê de Ética, por razão dos pesquisados serem adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade, planejamos a finalização da pesquisa com esta etapa, que se iniciaria esse ano de 2020, com a abertura do semestre letivo.

O primeiro alerta sobre o SRA-CoV-2, por parte do governo Chinês à OMS, foi dado no dia 31 de dezembro de 2019. Em princípio, não se pensou numa pandemia nem que o Coronavírus, como é popularmente conhecido, fosse se espalhar e paralisar países por todos os continentes por diversos meses de 2020. Então, o cenário da pesquisa foi modificado, e, mais uma vez, os professores emprestaram suas vozes nesse processo de coocepção da Matriz de Saberes para os componentes curriculares diversificados do Percorso Educativo. **Figura 2 -**

Gráfico sobre Novo Cenário da Pesquisa



Fonte: Construção da Autora (2020)

27

A pesquisa necessitou de bases teóricas para sustentar as divisões de estudo e autores renomados que subsidiaram os capítulos e aqueles que construíram um lastro de pesquisa dentro de uma temática específica, mas que não são nacionalmente conhecidos. Contamos, também, com dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), artigos de professores da Universidade do Estado da Bahia e autores de outros documentos de diversas universidades brasileiras.

2.1 A NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Caracterizamos esta pesquisa como aplicada, não apenas por ser uma proposta para um Mestrado profissional, mas por seu objetivo, que é sugerir Diretrizes Propositivas para uma Matriz de EJA em contexto de Socioeducação com privados de liberdade em duas escolas municipais de Salvador, assim como nos diz Thiollent:

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições (THIOLLENT, 2009, p. 36).

A pesquisa aplicada tem como percurso a coleta, seleção, processamento de fatos e/ou dados no intuito de confirmar ou reafirmar resultados que possam modificar a realidade pesquisada, como nos diz Silveira e Córdoba (2009) envolve verdades e interesses locais. Apesar da maioria dos autores afirmarem que a pesquisa aplicada é prática e imediata nos resultados e a pesquisa básica se concentra em questões teóricas, porém, Gil (1987) fala que “uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir a descoberta de princípios científicos.

Da mesma forma, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata” (GIL, 1987, p.18).

Segundo os objetivos desta pesquisa, ela se caracteriza como exploratória, que tem como intuito proporcionar maior intimidade com o problema de pesquisa, visando construir hipóteses, principalmente quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2012). Segundo a definição de Gil (2008),

constitui-se como uma metodologia que costuma envolver: levantamento bibliográfico;

28

entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão etc.

A pesquisa, segundo Ferreira (1985), inicia-se a partir do momento que há uma inquietação do pesquisador sobre determinado tema. Questionamentos passam a fazer parte de sua prática, impulsionando-o em busca da teoria que embase seus questionamentos e apresente explicações com perspectivas diferenciadas de seu objeto de estudo. Quanto às características da pesquisa, ela é flexível e, ao mesmo tempo, complexa, multifatorial e com envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa, o que, por si só, já demonstra a abordagem escolhida.

Apesar de entender que, nas ciências sociais, segundo Demo (1984), podemos conhecer uma realidade social através de dados objetivos para compreender a realidade subjetiva, ambas se complementando, a pesquisa em questão mergulhou na construção colaborativa de Diretrizes Propositivas para uma Matriz de EJA para um público diferenciado, e, para isso, era necessário ouvir as vozes desse grupo tão peculiar que compõe as Medidas Socioeducativas.

Então, a abordagem que apresentou maior contribuição para este trabalho foi a qualitativa, por se caracterizar pela busca da subjetividade, flexibilidade em sua condução, além de que, seu contexto influencia o caminho percorrido por ela, sofrendo assim uma influência mútua (BUBER,1965; 1979; 1982 *apud* ANDRADE; HOLANDA, 2010). Essa influência evidencia-se no processo da pesquisa que busca a participação dos sujeitos da EJA que estão dentro das Medidas Socioeducativas de Internação.

O currículo ofertado pensa na diversidade da EJA? Pensa na especificidade de uma privação de liberdade que envolve adolescentes com história de fracasso escolar, evasão, abandono, vulnerabilidade social e ato infracional? A pesquisa qualitativa faz-nos pensar em todos os envolvidos, alunos, professoras e professores, coordenadores pedagógicos e gestores, visando uma produção de pensamentos, ideias e reflexões tendo como foco o aluno.

Chizzotti (2003) afirma que o termo qualitativo está atrelado à partilha intensa com pessoas, fatos e locais, que constitui o objeto de pesquisa, de forma a extrair os significados visíveis e latentes que só são percebidos por olhos sensíveis. A partir desse primeiro processo, o autor traduz, na forma de escrita científica, tudo o que estava explícito e implícito do objeto de pesquisa. Assim, ao escolher a abordagem qualitativa, optamos por um caminho de compartilhamento de autoria, em que as vozes dos diversos agentes envolvidos podem e devem pensar uma proposta diferenciada para a privação de liberdade, de acordo com suas especificidades e necessidades.

29

Além de compartilhar essa pesquisa com os pesquisados, professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam nessas unidades escolares, são partícipes da busca de práticas pedagógicas que concebem o processo educativo como emancipador, na medida em que propomos a conscientização política desse grupo discriminado e esquecido pela sociedade com vistas a incentivar sua participação nesse projeto de transformação social.

Para Minayo (2012), a análise qualitativa tem como verbo principal o “compreender”, ou seja, colocar-se no lugar do outro. Além desse processo, temos um mais dialético ainda, que seria perceber a singularidade do sujeito, sabendo que a experiência e a vivência acontecem na história coletiva desse sujeito, contextualizada e envolvida na cultura do grupo em que está envolvido. Outro verbo presente na análise qualitativa é o “interpretar”, que segunda a autora supracitada, sucede a compreensão.

Segundo Minayo (2012, p. 623), “a interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido”. Portanto, podemos perceber que, esse processo descrito por Minayo (2012),

já ocorre dentro de um ciclo de estudo (conhecimento, compreensão, interpretação), além da formação e prática pedagógica, que geraram este projeto de pesquisa.

2.2 TIPO DE INVESTIGAÇÃO – ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Dentro da pesquisa qualitativa, buscamos trabalhar com uma pesquisa de intervenção propositiva com os professores para discutir sobre a elaboração de uma Matriz Curricular de Saberes. Essa é uma pesquisa aberta, propositiva, sem a rigidez, mas com o rigor de uma discussão teórico-prática. Segundo Miranda e Resende (2006), ela articula a reflexão e a ação no contexto da prática educativa, porque a própria pesquisa converter-se-ia em ação, pois considera a intervenção social como seu início e fim.

Essa pesquisa desdobrou-se desde o ano de 2016, com todo um grupo de coordenadores pedagógicos e professores envolvidos no atendimento de escolarização dentro das Medidas Socioeducativas em Privação de Liberdade. Por ser denominada de intervenção, Damiani (2012) afirma que:

[...] as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado (*Ibidem*, p. 2).

30

Dessa forma, ao projetar práticas curriculares inovadoras com o intuito de aperfeiçoar o atendimento aos estudantes que estão em contexto de internação, teremos mudanças e avanços na aprendizagem dos discentes, além de um salto na prática pedagógica do docente que atua nessas escolas. Assim, unindo ao caráter da pesquisa aplicada, tem como objetivo contribuir para a solução de problemas práticos.

Nessa perspectiva, o pesquisador e os pesquisados compartilham os recursos para transformar seus próprios problemas e cenários, o que caracteriza a pesquisa como projetista, segundo Thiollent (1986), ou seja, onde existe um conhecimento prévio por parte do pesquisador, e que é disposto aos pesquisados através de normas, regras e critérios de forma que todos se envolvam no processo de discussão, em prol de gerar algo concreto que venha a ser aplicado em larga escala nos lócus de pesquisa.

De acordo com Gerhardt e Souza (2002), esta pesquisa científica foi minuciosa, visando dar uma resposta a um problema, utilizando-se de expedientes científicos,

sistemáticos e intensivos com o objetivo de desvendar e decifrar os acontecimentos que estão inseridos em uma determinada realidade. Segundo Gil (2002), nos é de suma importância confrontar a visão teórica com os dados coletados da realidade, dessa forma, desenhamos um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Conhecer os lócus, atuar sobre eles e manter relação de afetividade com os sujeitos, propiciou à pesquisadora construir esse binômio “conceito x pesquisa” mais fidedigno possível.

Por não se tratar de um simples levantamento de dados, a pesquisa proporcionou e proporciona o aprofundamento do pesquisador e pesquisados em busca do conhecimento, de construir discussões que serão basilares para mudanças estruturais na política pública da EJA no município de Salvador. Não se tratando apenas de militância, profissionalismo e competência, mas sim de proporcionar a essa discussão um caráter acadêmico, envolvendo todos aqueles que são diretamente implicados nesse processo de ensino-aprendizagem. Seu caráter social exige técnicas de coletas e interpretação de dados coletivos, com objetivos de intervenções nos espaços, instituições e oferta de direitos públicos ou privados que necessitem de soluções ou apresentem incongruências e/ou falta de adequação social.

O delineamento vai expressar o desenvolvimento da pesquisa, sua classificação e conseqüentemente os procedimentos adotados para coleta de dados, sendo fontes de papel ou dados fornecidos por pessoas (GIL, 2002), encontro à distância e questionários online. Essas fontes possibilitaram que as vozes dos pesquisados, suas emoções, seus pensamentos, histórias de vida e sua visão de mundo viessem à tona.

31

Assim, segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44), “[...] trata-se do levantamento de toda bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita, [documentos eletrônicos] [...]”. Dessa forma, tivemos a oportunidade de analisar conceitos, posicionamentos, buscar se existiam trabalhos semelhantes que nos ajudassem no embasamento teórico do problema, das hipóteses e do caminho a percorrer.

A pesquisa documental realizou-se através das leis nacionais, estaduais e municipais que orientam a EJA no Brasil, além dos documentos que compõem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Os dois procedimentos podem ser confundidos ou até mesmo, acharem que são apenas um tipo de pesquisa. Porém, Beuren (2004) clarifica que um utiliza-se das contribuições de vários autores e o outro, por sua vez, é composto por documentos sem tratamento analítico e que podem sofrer reelaborações de acordo com os objetivos da pesquisa. Esses dois procedimentos foram fundamentais para todo o desenrolar da pesquisa, através deles fundamentou-se a pesquisa com estudos, teorias e documentos

encontrados em livros e artigos publicados sobre a temática em questão.

Nesse processo, foi de suma importância conhecer toda a composição da unidade escolar, as relações entre os professores e alunos, entre professores e professoras, gestão e comunidade escolar. Além disso, conhecer a prática pedagógica e a forma de mediação das professoras em sala de aula de forma a entender sua perspectiva sobre gestão do currículo e pensar sobre as práticas conservadoras ainda existentes que não associa o sujeito às questões curriculares. Essa experiência profissional de acompanhamento pedagógico das unidades compôs o lastro para a leitura dos dados dos questionários e do grupo dialógicos.

Os grupos dialógicos *online* surgiram em substituição das oficinas que seriam realizadas presencialmente. Então o intuito não foi apenas a coleta de informação, pura e simples, mas propiciar aos sujeitos momentos de reflexão, segundo Rasesa e Japur (2007), o que se produz nas “oficinas” são construções conversacionais dialógicas. Por esse motivo, preferi nomear esse instrumento de coleta e produção de informações de “grupos dialógicos”, tendo como foco as trocas e o produto final desses encontros.

Como instrumentos de coleta de dados e informações, esses grupos tornaram-se instrumentos para que ajudasse na organização da escrita, para que não houvesse falta de entendimento na hora de ler e interpretar os resultados. Com uma atuação sempre flexível, a pesquisadora buscou com esses instrumentos extrair o máximo possível dos sujeitos pesquisados (professoras), um processo, por assim dizer, de reflexão-ação-reflexão-auto reflexão.

32

Porém, o trabalho não termina na aplicação dos instrumentos e vivência dos processos investigativos. O resultado da pesquisa é a conclusão ou a resposta ao problema apresentado no início deste estudo, e o cumprimento dos objetivos traçados. Para que isso aconteça, precisamos seguir um método de leitura e interpretação de falas, dados e construções pedagógicas colaborativas, que nos darão lastro para consolidação do produto final aqui apresentado. Buscamos, neste processo, trabalhar com a análise de conteúdo de Bardin (2011), que observa três fases fundamentais, a saber: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Essa proposta de Bardin (2011) está baseada no diálogo, seja com textos, pessoas, falas, desejos e anseios, selecionando o que é essencial, sem desperdício de tempo com informações dispensáveis e menos importante. Há uma comunicação entre os participantes deste espaço de comunicação que é a pesquisa, dando possibilidade para a compreensão desde a origem até a finalidade do processo pesquisatório. É um processo de comunicação entre consciências através da linguagem escrita.

2.3 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário de pesquisa são as escolas municipais, elas se encontram dentro dos muros das CASE Salvador e CIA, tem uma história recente nas Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade, em torno de 10 a 15 anos de existência, porém, de grande importância na vida desses estudantes, que, muitas vezes, conseguem concluir seus estudos básicos nesses espaços. Nesse ambiente, acontecem diversas reconstruções, tais como, a imagem da escola, da figura do professor e do diretor, que contribuem no processo de construção desse sujeito aprendiz. Antes, o atendimento escolar era realizado pela Fundação José Silveira, com coordenador pedagógico e professores contratados pela instituição, sem legalização oficial e com os adolescentes saindo da internação sem documentação escolar necessária ao seu percurso escolar.

Foram vários diálogos e reuniões entre a FUNDAC e as Secretarias Estadual e Municipal de Educação para saber quem assumiria a escolarização nas unidades da CASE. Outro impasse foi a disputa da região do CIA por Salvador e Simões Filho. Por esse motivo, a CASE SSA foi à primeira unidade a implantar a escola municipal e o anexo estadual (Colégio Estadual Governador Roberto Santos). Foram feitos vários estudos, análises e mapeamentos geográficos para detectar quem assumiria a região do CIA, ficando para o município de

33

Salvador. Sendo assim, o acordo de cooperação foi estendido a CASE CIA, implantando a escola e o anexo na unidade de internação.

Para garantir o direito à educação de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), em que todos devem ter acesso à escolarização, a FUNDAC, através de convênios e acordos de cooperação técnica firmados com a Secretaria da Educação Municipal (SMED) e Secretaria de Educação Estadual (SEC), mantém em suas dependências escolas e anexos que funcionam geridos por seus órgãos centrais.

Conhecer e contextualizar os espaços são de suma importância para que, após conhecer as discussões que permeiam a temática socioeducativa, entender quem são os adolescentes e jovens em privação de liberdade, pensemos na escola que os recebe como alunos.



Fonte: Google Maps²

A estrutura onde as unidades escolares se encontram pertence às Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASE). Unidades geridas pela Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), onde são recebidos adolescentes entre 12 a 18 anos, aos quais se atribuem autoria de Ato Infracional e aqueles que aguardam a decisão judicial em Internação Provisória (IP). As Medidas de Privação de Liberdade são aplicadas em casos mais graves de ato infracional, sendo cumpridas pelo período máximo de três anos.

A FUNDAC tem, atualmente, seis unidades de internação (Case Salvador, Case Feminina Salvador, Case CIA, Case Juiz Melo Matos, Case Zilda Arns, em Feira de Santana, e Case Camaçari). E três unidades de semiliberdade, localizadas nos municípios de Vitória da

²Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Conquista, Itabuna, Juazeiro, Salvador e Feira de Santana³. Porém, este estudo ateve-se às duas CASE que tem unidades escolares geridas pelo município de Salvador, são elas, CASE Salvador e CIA⁴. Assim, compreendendo esse espaço da CASE SSA e CIA, podemos saber como interpretar o contexto das unidades escolares ali inseridas.

A CASE Salvador foi fundada em 1978 como o Centro de Recepção e Triagem da Bahia (CRT), destinado ao atendimento de crianças e adolescentes carentes, abandonados ou em “erro social”, que eram acolhidos pela antiga Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia (FAMEB). Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a transformação da FAMEB em Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), em 1991, o CRT tornou-se a Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação provisória.

A estrutura organizacional da CASE SSA é direcionada a partir dos eixos: Educação, Saúde e Segurança, distribuindo-se em: Gerência, Coordenação Técnica, Coordenação Pedagógica, Coordenação Administrativa e Coordenação de Segurança. Ela tem capacidade de 150 adolescentes, que são internados a partir de dois tipos de medidas aplicadas: Internação Provisória e Internação de sentenciados.

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo do CIA – localizada na Estrada CIA Aeroporto, s/n, Jardim Campo Verde, Barro Duro, Salvador-Bahia – foi inaugurada em 19 de março de 1998 para ampliar o atendimento ao adolescente em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Região Metropolitana de Salvador (RMS). Tem capacidade para atender 90 adolescentes em regime de medida de internação, atendendo as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Além do quantitativo de adolescentes e as equipes técnicas, a unidade também atende às diretrizes do SINASE no que tange à estrutura física. Ela conta com oficinas de iniciação profissional e arte educação, quadras e campo de futebol e uma piscina para atividades de recreação. Além disso, também funcionam em suas dependências duas escolas uma municipal e outra estadual. Em seu quadro técnico, conta com pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas, médicos, enfermeiros, educadores de medida, instrutores de ofício e socioeducadores, entre outros profissionais.

Salvador é a capital do estado da Bahia. De acordo com o portal da Secretaria Municipal de Educação, o referido município tem 434 escolas com 140.784 alunos

³ Disponível em: http://www.fundac.ba.gov.br/?page_id=197. Acesso em: 10 dez. 2020.

⁴ Disponível em: http://www.fundac.ba.gov.br/?page_id=197. Acesso em: 10 dez. 2020.

35

matriculados. A EJA, no município, tem uma história recente, e foi implantada como modalidade em 2007. Antes disso, o período noturno funcionava com o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. O atendimento passou a ser Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA) no modelo semestral, com SEJA I - ESTÁGIOS I, II, III e IV, oferecendo a Base Comum, SEJA II – ÁREA IA, ÁREA IIB, ÁREA III e ÁREA IV, oferecendo a Base Comum e Diversificada.

No ano de 2014, a modalidade EJA passou por uma reestruturação, fruto de uma demanda apresentada por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Tal demanda refletiu os anseios e as necessidades de uma melhor qualificação do trabalho docente.

O documento que legisla a Educação de Jovens e Adultos de forma ampla é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96. Na Seção V dessa lei, cujo

título é “Da Educação de Jovens e Adultos”, em seu 37º artigo, afirma-se: “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”. Por sua vez, no parágrafo primeiro da mesma LDBEN, diz-se:

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 exames⁵.

Na Rede Municipal de Salvador, são a Resolução CME 041/13, publicada no DOM de 10 de dezembro de 2013, e a Portaria nº 251/15, publicada no DOM de 11 de julho de 2015, que estabelecem as regras para a Educação de Jovens e Adultos. Com base nesses documentos, implementamos as novas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Jovens e Adultos, com o seguinte formato: Proposta Anual para EJA I e II com Tempos de Aprendizagens (I, II, III, IV, V), a Instrução Normativa, a Matriz Curricular, os Diários de Classe e os Saberes que orientam o planejamento e avaliação do professor. Sobre o funcionamento, a EJA é ofertada de segunda a sexta-feira, nos turnos: Noturno, das 18h30 às 21h50; diurno, das 7h30 às 11h20 e das 13h às 16h20; e intermediário, das 17h às 20h50. Estando separada em dois segmentos e atendendo aos seguintes educandos:

⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

EJA I:

- TAP I: Esse TAP tem como objetivo a alfabetização dos jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais, não tendo retenção para outros níveis de ensino. Voltado, também, para educandos que não tiveram acesso à escola ou não possuem documentos comprobatórios para matrícula, educandos novos sem histórico escolar.
- TAP II: Aprovados no TAP I, conservados no TAP II.
- TAP III: Aprovados no TAP II, conservados no TAP III.

EJA II:

- TAP IV: Educandos novos egressos de outras redes com histórico de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, conservados no TAP IV, aprovados no TAP III.
- TAP V: Conservados no TAP V, aprovados no TAP IV. Para educandos que vierem de outras

Redes.

Cada unidade escolar presente nas CASE's SSA e CIA, ao serem implantadas, adotaram patronos muito significativos para a Socioeducação. Professor Manuel Carlos Formigli foi Diretor Geral da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), atuando nos anos de 1991 a 2007. Atuou como Coordenador Geral da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente entre os anos de 2007 e 2008, que é um órgão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em Brasília-DF. Foi co-fundador do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD). É autor do livro *Momentos: ao longo do caminho*, publicado em 2012, onde relata passagens de sua vida ao lado da companheira de todos os anos, sua esposa Maria Amélia.

O Sr. Yves de Roussan foi Diretor Adjunto do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e atuou no Brasil com a juventude e adolescentes em conflito com a lei, abandonados por suas famílias e que viviam em situação de rua. Desenvolveu parcerias com a FUNDAC na proteção das crianças e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Foi um dos fundadores e contribuiu para a consolidação do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) e, mesmo à distância, esteve sempre envolvido com projetos de proteção às crianças e adolescentes na Bahia. Em 4 de setembro de 1988, morreu num trágico acidente de avião, e sua família decidiu que suas cinzas seriam colocadas na CASE CIA, onde a Escola Municipal de Ensino Fundamental adotou seu nome.

37

A SMED realiza o acompanhamento pedagógico e formativo das escolas, com um olhar mais específico sobre o atendimento aos alunos que cumprem Medidas Socioeducativas. Aconteceram parcerias antes de 2013 com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), em que foram ministradas oficinas com os alunos de dentro e fora dos muros da privação de liberdade que rendeu um projeto construído pela instituição. Após 2013, iniciamos um processo de auto formação e formação continuada, com construção de documentos referenciais para esse atendimento.

Alguns processos formativos foram marcos para a construção da organização Curricular Percurso Educativo, tais como, formação para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) unificado das escolas que atendem a privação de liberdade, no Instituto Municipal de Educação Professor José Arapiraca (IMEJA), formação continuada sobre relações interpessoais e intrapessoais fundamentada no livro de Richard Sennet, (2012) *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*, com participação da doutoranda Sara Reis

como formadora e do psicólogo e arte-educador Osvaldo Oliveira, no IMEJA, formação continuada com Grupo de Pesquisa Comunidades Virtual da UNEB em Mídias Digitais, com a Professora Mary Sales, e o Seminário Temático 2017 – Perfil do Professor da Socioeducação/ Legislação da EJA/ Currículo Transversal/ Oficinas Pedagógicas, na Escola Municipal Barbosa Romeo e no Auditório da Editora Moderna, unidade Imbuí. Contamos com a participação das docentes da UNEB, Alba Guedes, Ana Lago e Maria do Socorro Almeida e do psicólogo e arte-educador Osvaldo Oliveira.

A Escola Municipal Professor Carlos Formigli, localizada na Avenida Guanabara, Beiru/Tancredo Neves, foi inaugurada no ano de 2005 com o objetivo de atender os adolescentes e jovens sentenciados e que eram encaminhados para esta unidade. Apesar de se instalar num bairro histórico⁶ na década de 1970 quando a CASE foi construída, o bairro é descrito por Sr. Hélio Oliveira como:

[...] um local de hábitos simples e com bastante contato dos moradores com a natureza (que contrasta com os dias atuais), as habitações eram simples, e em sua grande maioria sem energia elétrica, transportes e água encanada a qual os moradores conseguiam por meio dos riachos e fontes encontradas no bairro.

Portanto, um local tranquilo e afastado da grande população. Hoje, o bairro é altamente populoso, mas percebermos na foto aérea, anteriormente apresentada, que há um

⁶Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tancredo_Neves_\(Salvador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tancredo_Neves_(Salvador)). Acesso em: 18 dez. 2019.

afastamento físico, mantido pelos moradores. Atualmente, as parcerias são feitas com entes públicos e privados, passando primeiro pela Sede da FUNDAC, em Brotas. Como estrutura predial para a Escola Municipal instalada na CASE SSA, contamos com um espaço cedido pela unidade que o grupo de gestores e professores investem, através de material pedagógico, para transformá-lo em ambiente escolar, de forma que os adolescentes e jovens sintam-se em uma escola do mundão, como é falado, no ‘dialeto’ da privação de liberdade. Assim, a estrutura física é composta da seguinte forma: A estrutura predial da Escola Municipal instalada na CASE SSA é composta por sete salas, sendo seis salas de aulas e uma sala de leitura utilizadas, 20 funcionários, uma sala de diretoria, uma cozinha, um banheiro fora do prédio, uma despensa, um almoxarifado. A estrutura pedagógica consiste em sete professores pedagogos que atendem nove turmas com 35 alunos em toda a escola. Cada turma, devido às orientações do SINASE, só pode ter, no máximo, 15 alunos, por questão de segurança, em cada sala, a depender do metro quadrado. No turno matutino, temos 20 alunos e, no turno

vespertino, 15 alunos na EJA I. A escola tem estrutura para 90 alunos matriculados, mas, devido às questões peculiares do atendimento, em alguns momentos, a matrícula sofre quedas vertiginosas.

A Escola Municipal Yves de Roussan está localizada na Rua Principal, do bairro Jardim Campo Verde, conhecido como Barro Duro, Subdistrito de São Cristóvão, sendo uma divisão do bairro de Nova Esperança. Inaugurada no ano de 2009, funciona dentro das instalações da CASE CIA, e apresenta uma estrutura mais adequada para o atendimento escolar dos adolescentes e jovens que estão em privação de liberdade. Isso ocorre porque a CASE CIA foi construída no final da década de 1990, em consonância com as disposições do ECA para as estruturas das Comunidades, que orienta que os espaços não devem lembrar um ambiente prisional, mas, sim, um ambiente socioeducativo para os internos.

As Escolas Prof. Carlos Formigli e Yves de Roussan desenvolvem um trabalho pedagógico por projetos e, dentro das possibilidades, interdisciplinar. São ações que, além de favorecer as questões de ensino-aprendizagem, tornam-se um investimento em autoestima, construção da cidadania e fortalecimento de cada um como sujeito e seu entendimento sobre coletividade. Atividades que, em outras escolas, são usuais, dentro dos muros da internação, nem sempre têm a possibilidade de acontecer sem percalços e trâmites complicados, tais como: participação em eventos externos, ou até mesmo a comemoração de uma formatura, que às vezes não pode contar com a participação dos pais desses alunos. Então, as representações como, por exemplo, as equipes técnicas, as coordenações da FUNDAC, SEC e SMED fazem parte desse momento em prol de colaborar na construção desse sujeito.

39

Figura 5 - Formatura do TAP III na EMPCF / **Figura 6** - I Concurso de Desenho na EMPCF



Fonte: Site da Secretaria de Educação⁷

Figura 7 - Comemoração dos 10 anos da EMYR/ **Figura 8** - Participação na OBMEP



Fonte: Site da Secretaria de Educação⁸
Figura 9 - Participação no IIº ALFAEJA na UNEB



Fonte: Site da Secretaria de Educação⁹.

⁷ Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/noticias/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

⁸ Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/noticias/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

⁹ *Ibidem*.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram especificamente oito docentes das duas unidades escolares municipais, Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan, que atuam dentro das CASE's Salvador e CIA, sendo sete servidoras públicas do município e uma em Regime Especial de Contratação da Administração Pública (REDA). Isso não significa que os demais sujeitos, tais como, coordenadores pedagógicos, gestores, administrativos e alunos sejam menos importantes neste estudo. Essa escolha deu-se, como dito anteriormente, pois, com o processo da pandemia, nem todos estiveram disponíveis para participar nesta configuração à distância que estamos desenvolvendo. Dessa forma, o perfil das pesquisadas ficou de acordo com o gráfico abaixo:

Figura 10 - Gráfico sobre o Perfil das Professoras Pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apesar do grupo participante não ser a totalidade, essas docentes que se envolveram na pesquisa tem uma experiência bastante ampla na oferta de EJA dentro das Medidas Socioeducativas. Assim, pudemos construir diálogos e saberes que vão reverberar na prática da escola, dos demais colegas e na aprendizagem dos alunos. Então, o critério de escolha foi necessariamente a adesão das colegas do município à participação, porém era necessário haver, no grupo pesquisado, participantes das duas escolas estudadas.

2.5 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

As técnicas de investigação são fases da pesquisa e coleta de dados sobre o tema estudado, sendo um conjunto de técnicas empreendidas para formulação de uma produção

41

científica. Dessa forma, para alcançar os objetivos programados, e de acordo com o contexto pandêmico vivido no ano de 2020, escolhemos as seguintes técnicas de investigação:

1. **Grupos Dialógicos:** realizado com os professores que participaram da intervenção curricular pedagógica de forma a discutir temas e perceber suas posições teóricas sobre eles;
2. **Questionário online:** com perguntas abertas, onde as respostas demandam uma opinião ou explicação, tornando-as mais reveladoras;
3. **Entrevista estruturada:** realizada com os professores que participaram da pesquisa com um roteiro fixo, onde um questionamento conduz ao outro e permite uma boa contextualização para que as respostas façam sentido.

2.5.1 GRUPOS DIALÓGICOS ONLINE

Os Grupos Dialógicos aconteceram em quatro encontros através do Google Meeting, com duração de uma hora e meia a duas horas, contaram com oito sujeitos (professoras). Sendo que os grupos aconteciam da seguinte forma:

1. No primeiro encontro, explicamos os objetivos da oficina e da pesquisa, a necessidade gravar os encontros a título de análise posterior, bem como, o papel de cada pessoa naquele grupo; asseguramos o sigilo das participações; além da assinatura virtual do TCLE.
2. No segundo encontro, dialogamos sobre a temática de “Gestão do currículo e Educação”.
3. No terceiro encontro, dialogamos com as temáticas: Matriz Curricular, componentes curriculares diversificados e Saberes.
4. O quarto encontro foi o último, e dialogamos sobre a estrutura construída a partir das informações, dados e revelações da entrevista e questionários.

Utilizamos como peça chave em todo processo, os chats e a gravação dos encontros, para, de alguma forma, registrar todas as nuances, falas, atitudes, ações, emoções visíveis, os gestos, para leitura dos dados e construção do produto final, como nos diz Demo (2012):

42

[...]. O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (*Ibidem*, p. 33).

Os Grupos Dialógicos deram oportunidade para que os pesquisados expressassem seus posicionamentos sobre as questões sociais cotidianas em sua prática de sala de aula. Foi uma estratégia facilitadora de trocas dialógicas de conhecimento, metodologias, que nos oportunizou construir um novo conhecimento aplicável às práticas existentes. Utilizamos esse espaço para escuta coletiva dos pesquisados, para ouvir seus anseios, para que eles explicitassem seus pontos de vista, inferissem, fizessem crítica, colocassem sua perspectiva sobre a problemática para a qual foram convidados a conversar. A intenção seria compreender

a realidade desses sujeitos para que, a partir da sua própria participação protagonista, o contexto estudado fosse modificado, não sob a visão de terceiros, mas do grupo que vivencia a situação pesquisada junto com os alunos.

2.5.2 QUESTIONÁRIO *GOOGLEFORMS*

Sobre os questionários, segundo Gil (1999, p. 128), podem ser definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, ele vai coletar informações da realidade, atingindo a todos, independentemente da participação no grupo dialógico, permite, também, que a pessoa responda no horário e dia mais conveniente a ela, mesmo que tenha um prazo de entrega.

Foi empreendido um questionário, através do *Googleforms*, que foi de suma importância para a construção da Matriz de Saberes, pois ele foi composto por perguntas relacionadas à Matriz de Saber da EJA municipal de Salvador e sua aplicabilidade no cotidiano pedagógico do professor pesquisado. Apresentamos o quadro dos componentes curriculares diversificados e seus conteúdos, como apoio para análise na colaboração da escrita e formulação dos saberes. Com perguntas abertas, proporcionou aos participantes, falarem livremente do que pensam sobre as temáticas, sem se importar com quem as lerá, pois

43

escreverá o que vier a mente. Constituiu-se num método, que, caso utilizado de forma apropriada, é um importante instrumento na aquisição de subsídios para a pesquisa.

2.5.3 ENTREVISTA ESTRUTURADA COLETIVA COM QUESTÕES ABERTAS

A palavra entrevista dá margem a uma diversidade de entendimentos e práticas, existem entrevistas individuais, coletivas, estruturadas com perguntas fixas, semiestruturadas, apenas por escrito com a ajuda do questionário e que se dão pessoalmente, abertas ou fechadas. Gil (2002, p. 115) afirma que “qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados”. A empreitada fundamental seria a de estabelecer e procurar as respostas dos participantes a partir do uso de questões abertas. As tarefas do entrevistador são

ouvir, ajudando à constituição de sentidos pelos partícipes, e gerar o curso da entrevista. Sousa (2006, p. 378) afirma que a principal vantagem da entrevista é "a possibilidade de se obterem informações detalhadas sobre valores, experiências, sentimentos, motivações, ideias, posições e comportamentos, entre outras características dos entrevistados". Ao responderem às perguntas propostas, os entrevistados são responsáveis conjuntamente com o pesquisador sobre o conhecimento que será apresentado no estudo do qual está participando, apesar de existirem outras fontes de metodológicas.

Assim, estruturamos a entrevista com três questões previamente programadas para serem respondidas pelas oito professoras. As perguntas tinham a característica abertas, para que as pesquisadas pudessem, de forma coletiva, responder de acordo com suas experiências pedagógicas e de vida, além de ouvir e colaborar com as impressões das colegas que participaram da rodada de perguntas.

2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

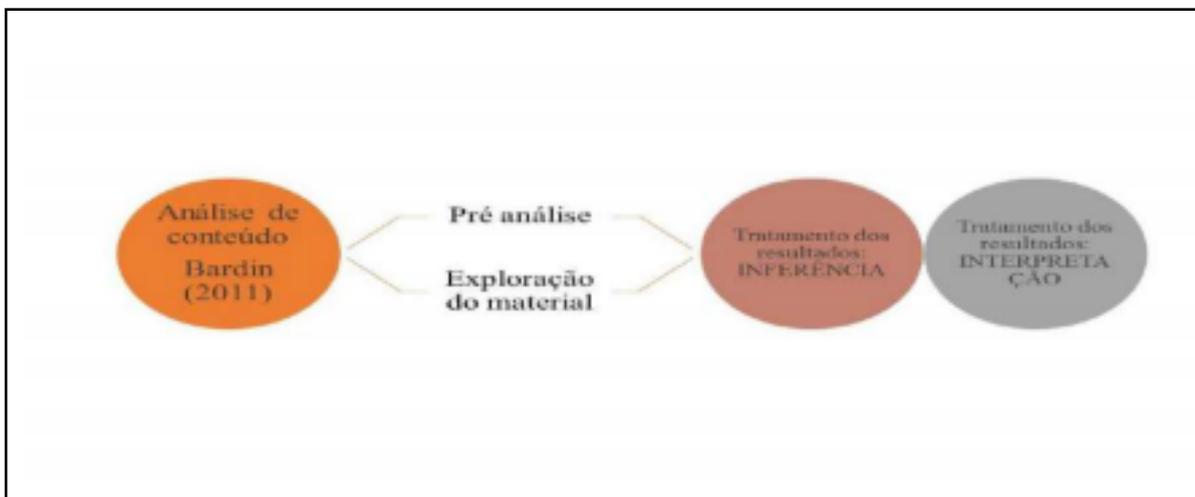
Essa pesquisa surgiu da experiência da pesquisadora no acompanhamento pedagógico das duas unidades escolares onde percebemos que seria necessário construir uma proposta curricular que alcançasse os alunos em MSE de internação, e pensar saberes que estão distribuídos pelos componentes curriculares da Base Comum e que faltavam para os da Base

44

Diversificada. A partir disso, surgiu o problema deste estudo. Essas inferências acerca do currículo que deveria ser ofertado dentro das escolas que atendem esses alunos partiram da experiência prática e puderam se conformar como um problema de pesquisa, mas com a necessidade de maturar e elucidar os limites e recortes.

A análise de dados é colocada por Minayo (1998) como última etapa do processo pesquisatório, por ser o momento em que as teorias, as práticas, as falas, os questionários e as entrevistas cruzar-se-ão de tal forma a dar sentido ao problema pesquisado. Achamos pertinente caminhar através da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011):

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (*Ibidem*, p. 47).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base em Bardin (2011).

Dessa forma, iniciamos a análise dos dados com apropriação do material que tinha em mãos a partir dos instrumentos de pesquisa: leituras, escolha dos materiais relevantes, elaboração de indicadores que nortearão a análise dos resultados e a preparação do material propriamente dito. Nesse momento, aconteceram as transcrições das entrevistas e dos grupos dialógicos, no sentido de esgotar a totalidade da comunicação, não omitindo nada, bem como, a separação os dados que se referem aos mesmos temas, adaptação ao conteúdo e objetivo da pesquisa. A partir de então, construímos o quadro a seguir para nortear as análises verticais, horizontais e transversais.

Para realizar a análise do material coletado, foi necessário construir alguns roteiros que serviram de apoio para o tratamento dos dados, das falas, dos entendimentos e confrontá-

45

los com os objetivos da pesquisa, para dessa forma termos subsídios para organização de uma estrutura de Matriz de Saberes. O primeiro roteiro que foi pensado, relaciona às fases da Análise de Conteúdo, com as ações, intenções da pesquisa, a organização, transcrição, a separação e edição desse material. O segundo, por sua vez, objetivou a leitura e a escolha de índices ou categorias baseadas nos objetivos da pesquisa, que nortearam os temas estudados. Já o terceiro roteiro organiza os autores das literaturas utilizadas para as categorias analíticas.

Quadro 1 - Panorama geral de ações

FASE	ATIVIDADES
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar a análise o objeto e os objetivos da pesquisa; • Escolha das categorias e delimitações das temáticas; • Constituir um corpus entre os elementos da pesquisa: objeto, objetivos, categorias e temáticas.

Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • Construção dos quadros de roteiro de análise; • Ouvir; • Transcrever; • Separar as falas dentro das categorias e temas.
Tratamento dos resultados: inferências e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação dos dados; • Inferências e correlações sobre as questões teórico-práticas trabalhadas na pesquisa e no cotidiano das pesquisadas; • Construção de proposta final e noções subsequentes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base em Bardin (2011).

Quadro 2 - Categorias e objetivos

CATEGORIAS	OBJETO/OBJETIVOS
	Objeto: Conceber uma Matriz de Saber conectada ao documento curricular oficial de forma inovadora e emancipatória, bem como, exequível ao cotidiano de unidades escolares e salas de aula de EJA no contexto das medidas socioeducativas de internação.
Currículo	a) dialogar sobre concepções de currículo, compreendendo o que pensam as professoras pesquisadas sobre as narrativas formais e dialógicas do saber curricular;
Saberes	b) verificar o que as professoras pesquisadas entendem sobre Matriz de Saberes e como esse documento impacta na sua prática pedagógica; c) construir uma proposta de Matriz de Saberes, temáticos contemporâneos, interdisciplinares e contextualizados para a Socioeducação nas Escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base em Bardin (2011).

Quadro 3 - Categorias e referencial teórico

CATEGORIAS	AUTORES
Currículo	Freire (1992; 2003; 2011), Arroyo (2013; 2017), Sacristán (2013), Giroux (2002), Apple (2006), Da Silva (2019), Macedo (2017), Romão (2008), Da Silva (2019), Libâneo (2004), Moreira e Tadeu (2013).
Saberes	Charlot (2000), Tardif (2001; 2010), Freire (1992; 2003; 2011), Freire e Faundez (1985), Arroyo (2013), Japiassu (1976), Frigotto (1995), Pombo (2003), Gadotti (1993).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base em Bardin (2011).

E, por fim, apresentamos os roteiros com as estruturas que apoiaram as análises através de categorias, temas e falas dos pesquisados. Trabalhamos também com um mapa conceitual/mental sobre o tema inicial que está no capítulo subsequente. Esses roteiros foram

de suma importância na organização das revelações dos instrumentos de pesquisa, pois, ao separar por categorias e temas, pudemos entender e analisar de acordo com a literatura teórica escolhida e assim dar sentido às descobertas e construções realizadas ao longo do processo pesquisatório. São eles:

Quadro 4 - Quadro de instrumentos aplicados

GRUPO DIALÓGICO DE PESQUISA
<p>Quadro 12 – Grupo Dialógico 2 – Currículo e Práticas curriculares CATEGORIAS - Currículo e Práticas curriculares. TEMAS - Currículo que temos, Currículo Engessado, Currículo emancipador. VERBALIZAÇÕES – falas das professoras pesquisadas.</p>
<p>Quadro 13 – Resumo das Concepções de Currículo das Professoras Pesquisadas PESQUISADOS -Professora 01, 02, 03, 04, 06, 07 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO – Falas das professoras pesquisadas.</p>
<p>Quadro 14 – Grupos Dialógicos 3: Entendimentos sobre Saberes CATEGORIAS - Saberes TEMAS - Matriz Curricular, Matriz de Saberes VERBALIZAÇÕES – Falas das professoras pesquisadas.</p>
QUESTIONÁRIO
<p>Quadro 17 – Questionário 01 CATEGORIAS – Saberes TEMA - Matriz de Saberes</p>
ENTREVISTA
<p>Quadro 15– Entrevista Coletiva CATEGORIAS – Saberes TEMAS - Interdisciplinaridade, temáticas contemporâneas, Contextualização VERBALIZAÇÕES – Falas das professoras pesquisadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Essa ponderação aborda a Análise de Conteúdo como uma forma de tratamento dos dados e teve como elemento a construção dos saberes escolares para os componentes curriculares diversificados do Percorso Educativo I e II, organização curricular construída a partir do chão da escola para atendimento dos adolescentes e jovens que cumprem Medidas Socioeducativas de Internação no município de Salvador.

Os embasamentos e metodologias expostos pautaram-se por uma pesquisa na literatura e das práxis pedagógicas das pesquisadas, além da experiência prática de acompanhamento pedagógico da pesquisadora, com recorte em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador que estão inseridas nas CASE's. Além disso, a pesquisadora utilizou como fontes

documentos pertinentes ao objeto, grupos dialógicos e entrevistas com professoras que estão envolvidas com esse segmento da EJA.

48

3 CURRÍCULO DA EJA E SUA INTERFACE COM AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

O capítulo em questão dedica-se a refletir sobre os três aspectos basilares deste estudo, que vem a ser Currículo, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Socioeducação. Como categoria de análise, focamos em Currículo e Saberes, porém as experiências interpretadas estão no contexto da EJA e Socioeducação. Versamos sobre as discussões fundantes das abordagens curriculares e os autores proeminentes, bem como sobre a perspectiva curricular desta pesquisa, além de compreender o sistema socioeducativo e o perfil sociográfico daqueles que cumprem Medidas Socioeducativas de Internação, e finalizamos com o percurso da EJA na Socioeducação partindo de conquistas nacionais até falarmos sobre uma inovação curricular específica para esses alunos e alunas, construída a partir das experiências docentes da Rede Municipal de Salvador.

3.1 ABORDAGENS CURRICULARES – TRAJETOS, REFLEXÕES CONCEITUAIS E POSSÍVEIS POSICIONAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE ATOS DE CURRÍCULO

Dialogar sobre currículo é sempre um desafio a ser enfrentado nos TCC's, dissertações e teses acadêmicas que tem como demanda reflexões polissêmicas sobre esse documento tão disputado no âmbito dos sistemas educacionais, das escolas e da docência. O primeiro desafio seria não ter um texto repetitivo, cansativo e desinteressante. A escolha da dissertação dessa abordagem pautou-se nas três palavras desta subseção: trajetos, concepções e posicionamentos, esperando que essa estratégia supere esse desafio.

A trajetória profissional que traçamos nos últimos oito anos esteve sempre associada a discussões sobre novas formas de pensar currículo e na construção de propostas curriculares para a Rede Municipal de Salvador. A primeira construção coletiva deu-se nos anos de 2013 e 2014, quando a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) redefiniu sua proposta

na modalidade EJA, que tinha uma configuração semestral, por áreas do conhecimento, e que, no ano de 2014/2015, passou a ser ofertada no formato anual, com duas subdivisões que abrangiam o ensino básico em cinco anos.

49

Na segunda construção, entre os anos de 2016 a 2018, nasceu o Percorso Educativo I e II para atendimento dos educandos e educandas que estão em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação, tendo como inspiração propostas existentes no próprio município e algumas outras exitosas do estado. A partir dessas experiências profissionais, a busca por aprofundar a temática academicamente através da pesquisa se tornou objetivo imediato.

Os trajetos, delineados pela história desse documento tão disputado, tornam-se importantes neste momento, não pelo fato de buscar uma resposta fechada sobre currículo e como podemos atuar acadêmica e profissionalmente nesse âmbito da educação, mas como uma linha temporal sobre as quais as teorias e seus autores tratam e sobre qual pensamento os envolvidos nesta pesquisa estão posicionados.

O cerne do currículo está em percebermos quais saberes historicamente construído são importantes para a aprendizagem e quais foram excluídos desse documento, porque eles foram excluídos e como validar os saberes essenciais e necessários para a construção dos conhecimentos desse público que se pretende formar, bem como entender as questões de poder e os meandros que fazem um determinado grupo escolher o que todos devem saber. Refletir sobre currículo nos remete ao surgimento, à construção da identidade desse documento e às teorias curriculares ao longo da história.

Na história da educação ocidental, Silva (2019) cita a *Didactica Magna de Comenius* (1628-1632) que pensava em revolucionar a escola com a didática e a sociedade com a educação. Ela sinaliza o começo da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente, além de ter o anseio de não ser limitada, mas sim, pensar sobre todas as ações educativas, da didática até ao cotidiano da sala de aula.

O currículo como organização dos conteúdos, a ser ensinado e como marco regulatório do fazer docente na escolarização, toma forma desde a Idade Média e Renascimento, que, segundo Sacristàn (2013), através das “artes liberais” compunham uma categorização do conhecimento em “Trivium” (gramática, retórica e dialética), disciplinas instrumentais, e o “Quadrivium” (astronomia, geometria, música e aritmética), de caráter mais prático. De acordo com Silva (2019), o currículo clássico humanista é herdeiro das artes liberais, e tinha por objetivo “...introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas

das heranças clássicas gregas e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas” (SILVA, 2019, p. 26), tendo o modelo tecnocrático e a visão progressista de currículo como seus fortes opositores.

50

Ao olhar para a história do currículo, sabemos que seu surgimento se deu na década de 1920, nos Estados Unidos, atrelado ao processo de industrialização e movimentos migratórios. Com o fim da Guerra Civil, a industrialização capitalista, a urbanização da sociedade e a imigração nas grandes metrópoles trouxe uma nova concepção de sociedade. Assim, segundo Moreira e Tadeu (2013), reparar a uniformidade e edificar um projeto nacional tornou-se urgente. A escola, então, foi eleita como espaço de modificações econômicas, sociais e culturais das novas gerações.

No ano de 1902, Dewey já falava sobre currículo pensando na vivência e prática dos princípios da democracia, que estimasse os interesses e as experiências das crianças e jovens, sendo que esses mesmos estudos de Dewey e Kilpatrick fundamentaram o movimento do escolanovismo aqui no Brasil (MOREIRA; TADEU, 2013). Seu pensamento está baseado no pragmatismo, onde as verdades são modificáveis e estão sujeitas às circunstâncias e conhecimentos de cada indivíduo. Para Dewey (1902), a escola estaria distante desse perfil de instituição conformadora da sociedade ao mundo que está posto pela classe dominante, como vem estabelecido nos currículos oficiais, mas que valorize as realidades diversas que seus atores estão envolvidos. Porém, o pensamento de Dewey (1902) não influenciou a construção do currículo como a proposta tradicional de Bobbitt (1918).

No livro *The Curriculum* (1918) de Bobbitt, temos uma noção fechada do que viria a ser o currículo, “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2019, p. 12), uma visão administrativa da educação, de racionalização do conhecimento e industrialização do currículo, objetivando avaliações precisas e uniformes. Baseado em um modelo voltado para a economia, Bobbitt (1918) apoiava-se nos ideais do Taylorismo, que tinha princípios de administração científica, e que aqui no Brasil chamou-se Tecnicismo. Tyler (1949) consolida o modelo de Bobbitt (1918), com uma proposta de currículo técnico, que se apoiava em quatro questões básicas: objetivos a atingir; experiências educacionais que levem ao alcance desses objetivos; organização dessas experiências e garantir a certeza dos objetivos alcançados.

Conforme Goodson (1997, p. 17), “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”, portanto, a necessidade de entendermos o currículo a partir de sua história social seria o cerne para percebê-lo em sua implicação com as relações de poder e seu papel na produção de identidades individuais e

sociais, que desconstruem essa figura de documento prático pedagógico neutro, atemporal, que “preexistiria aos processos sociais”.

51

Nessa perspectiva de construção social, Goodson (1997), percebe dois momentos na história do currículo de fundamental importância para as discussões, entre as décadas de 1960 e 1970, que trouxeram aspectos que o levaram a redefinir sua abordagem sobre escola e currículo, seriam eles: o redesenho dos “mapas da aprendizagem” e o período em que essas propostas revolucionárias aconteceram. Para o autor em questão, os movimentos revolucionários criaram experiências específicas em determinados espaços, mas não modificaram o currículo nas suas bases históricas.

No fim da década de 1950, acontece o movimento de estruturação das disciplinas, após o lançamento do Sputnik pelos russos (MOREIRA; TADEU, 2013), através de uma revalorização das disciplinas tradicionais em movimentos na Inglaterra, por meio de um novo currículo nacional em 1997. Esse currículo escrito, como denomina Kliebard (1986 *apud* GOODSON, 1997), de fortaleza inexpugnável é alçado, até os dias de hoje, como certeza estrutural do sistema educacional, tendo como proposta negociações no âmbito escolar e de sala de aula. Para Goodson (1997), ignorar o poder do currículo escrito, minimizando-o em transações no chão da escola, é perigoso e ingênuo, pois, todos os conteúdos socialmente escolhidos pelas classes dominantes continuam a ser prevalentes no sistema educacional através desse documento, muitas vezes subestimado por todos que fazem parte dele, além de ditar parâmetros importantes nas próprias salas de aulas.

As disciplinas escolares tornaram-se importantes no nível educacional, convertendo-se no elemento principal das discussões acadêmicas (GOODSON, 1997), porém Watson (1909) afirmava, no início do século XIX, que “já é tempo de os factos históricos relacionados com as origens das disciplinas modernas em Inglaterra serem conhecidos, e serem conhecidos em relação à história das forças sociais que as introduziram no currículo educacional” (GOODSON 1997 APUD WATSON, 1909, P. VIII). Essa visão precursora de que as disciplinas estariam ao serviço dessas forças sociais, que tinham por objetivo gerar os conhecimentos que determinado público deveria ter acesso, não foi seguida pelos sociólogos da época.

Nos anos de 1968, Goodson (1997) relata que houve uma necessidade de investigar mais a fundo as disciplinas tanto em âmbito escolar quanto no país em geral. Dessa forma, Esland e Dale (1973) desenvolveram interesse pela participação docente nas comunidades disciplinares, sendo que Esland (1971) pensava “o papel dos grupos profissionais na

construção social das disciplinas escolares” (GOODSON 1997, APUD ESLAND, 1971, P. 22). Young (1971 apud GOODSON, 1997), fala sobre a relação do conhecimento escolar e do

52

controle social através do conteúdo e da forma, que deveria ser pensada numa perspectiva social.

Young (1977) conclui que: “Uma forma crucial de reformular e transcender os limites em que trabalhamos é ver... como esses limites não estão predefinidos, mas são, sim, produzidos através das ações e interesses conflituais dos homens na história” (*Ibidem*, p. 248-249). Ao longo da história, o Estado, através dos sistemas de educação, determina os papéis dos sujeitos, seu local de atuação e qual a potência dessa participação social e histórica. Assim, mantém-se um sistema de casta: daqueles que não são diplomados, e atuam em determinadas camadas da sociedade que utilizam a força física; os diplomados, que atuam dentro de uma categoria subserviente, ou seja, vendem sua força de trabalho física e intelectual; e aqueles diplomados da elite e que serviriam às elites, fazendo que a roda da economia e do poder girasse sempre nas mãos do mesmo grupo seletivo.

De acordo com Silva (2019), quando pensamos sobre teorias do currículo várias discussões são suscitadas e a primeira delas é a própria noção de teoria. A teoria, na perspectiva estruturalista desenvolvida por Saussure (1910), defende que a análise do fato social está fundamentada na constituição de padrões que elucidem como acontecem as relações a partir do que intitulam de estruturas. Seria a forma representativa do objeto em estudo, ou seja, a categoria analisada já existia e estava à espera de sua descoberta.

Porém, no pós-estruturalismo e na análise social e cultural, a teoria está totalmente implicada no movimento de invenção do objeto estudado. Ao trazer o exemplo de currículo na visão pós-estruturalista, Silva (2019) fala que o discurso, além da proposta de descrevê-lo, produz noções particulares sobre currículo, sendo um “processo circular: ela [teoria] descreve como uma descoberta, algo ela [teoria] própria criou” (SILVA, 2019, p. 12).

Esses modelos tradicionais de currículo iriam ser contestados a partir da década de 1970, com os diversos movimentos iniciados em diferentes países. Nos Estados Unidos, aconteceu o movimento de reconceptualização, na Inglaterra, acontecia a nova sociologia da educação, no Brasil, por sua vez, o movimento da Pedagogia do Oprimido, na França, esses questionamentos surgiram com os ensaios de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 2019).

Esse trajeto leva-nos às teorias crítica e pós-críticas do currículo, que, segundo Silva (2019), num campo epistemológico social, apresenta como discussão as relações de poder

como elemento diferencial entre as teorias tradicionais. Segundo Silva (2019), as teorias tradicionais propõem-se a uma neutralidade, cientificidade, tecnicismo e aceitação dos saberes

dominantes, além de buscar a organização perfeita para que esses saberes sejam transmitidos às gerações.

Na contramão das teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas argumentam que nenhum discurso é neutro ou desinteressado. De acordo com Silva (2019, p. 16), “as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. As discussões das teorias críticas eram sobre os conceitos de ideologia e poder, e as pós-críticas destacaram o conceito de discurso em detrimento ao conceito ideológico. Ambas as visões, segundo Silva (2019), fazem-nos conceber o currículo de forma multifacetada e abrangente, sem nos prender à investigação de sua definição.

As teorias críticas são inauguradas por adeptos descontentes com o caráter técnico administrativo das teorias tradicionais. Iniciaram-se, na década de 1970, com o movimento de reconceptualização, que já era percebido com MacDonald e Huebner, porém, foi sob a liderança de Pinar (1973) em Nova York, que tomou corpo e passou a confrontar as teorias tradicionais com as visões sociais europeias, tais como: a Fenomenologia (Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty); a Hermenêutica (van Mannen, Grumet, Aoki); o Marxismo (releitura contemporânea de Gramsci); bem como, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Lowenthal, Habermas, Wellmer, Apel) (SILVA, 2019).

Ainda de acordo com Silva (2019), os autores e suas concepções que deram continuidade às discussões críticas de currículo foram: Young (1971), através da Nova Sociologia da Educação; Freire (1973, 1975, 1979), com a Pedagogia do Oprimido e seus desdobramentos; Bourdieu e Passeron (1970), com a Sociologia Crítica que pensava como a cultura da classe dominante teria maior valor social instituindo um capital cultural através de dois mecanismos violentos, a imposição, e a ocultação desta.

No início de 1980, Saviani inaugura a “Pedagogia histórico-crítica”, também conhecida como “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, que concebe a educação distinta da política. Segundo Saviani (2013, p. 14), “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”. Sua tarefa era socializar os conhecimentos universais, historicamente construídos e considerados patrimônio da humanidade. Ele enfatiza em suas discussões a aquisição do conhecimento, ao contrário da pedagogia freiriana e demais, que discutem sobre os métodos de aquisição.

A filosofia marxista de Althusser (1970), traz para o currículo a crítica aos Aparelhos Ideológicos de Estado, que descreve o elo entre escola e economia, educação e produção; tendo com Baudelot e Establet (1971), o aprofundamento da tese althusseriana; com as

54

discussões de Bowles e Gintis (1976), se caracteriza com “as aprendizagens através das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (SILVA, 2019, p. 32). Apple (1979) constitui uma análise crítica do currículo, em que o campo econômico sozinho não consegue chegar às consciências, entretanto, para isso se utiliza do capital cultural para a formação dessas mentes, através do conceito de hegemonia. Ele também destaca a análise do currículo oficial, o que está implícito e explícito, e coloca ênfase na discussão sobre ideologia e currículo.

Ainda percorrendo o trajeto das concepções críticas de currículo, temos as contribuições na década de 1980 de Giroux (1981; 1983), que trata sobre o conceito de resistência para teorizar, de forma crítica, a pedagogia e o currículo, na sua segunda fase, enfatiza a pedagogia como uma forma de política social (MOREIRA; TOMAZ, 2013). Outro autor importante nesse movimento crítico foi Bernstein (1971), com uma teoria sociológica do currículo, que não tinha o foco no conteúdo do currículo, mas em entender as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que o constituem, ou seja, quão está estruturalmente constituído.

Então, ele distingue dois tipos de organização curricular, que são: o tipo coleção, onde as disciplinas trabalham isoladas; e o integrado, onde as disciplinas trabalham de forma mais fluida. Bernstein (1971) defendia que, nos currículos, pedagogia e avaliação eram inseparáveis, não importando a forma como eram organizados, transmitidos e classificados, centrados no aluno. O poder e o controle em currículo, sob sua visão, estavam relacionados à classificação, o que pode e não pode ser ensinado, e a forma de transmissão que ditava o ritmo, tempo, espaço, dentre outros (SILVA, 2019).

Segundo Silva (2019), Bernstein (1971) desenvolveu o conceito de “código”, que distinguiria os sujeitos em seus diferentes contextos, e seu aprendizado ocorreria a partir de diversas instâncias, como a família, a escola e sua própria comunidade. Esses códigos dariam suporte para os alunos elaborarem os conhecimentos, portanto, a classificação e o enquadramento determinariam a maior ou menor apreensão dos conteúdos pelos aprendentes, além de explicar o fracasso escolar das classes operárias e menos favorecidas economicamente, visto que os códigos elaborados das escolas divergiam do código restrito desses sujeitos.

Dentro da perspectiva crítica, encontramos o conceito de currículo oculto, que não é uma teoria, mas influenciou e influencia as construções curriculares ao longo dos tempos. Segundo Perrenoud (1995), os conhecimentos que não foram prescritos formalmente, mas que surgem em meio às práticas, são elementos pertencentes ao currículo. Essas práticas – que

55

perpassam por docentes, discentes e comunidade escolar – influenciam a produção das identidades nesse espaço educativo. Porém, para Moreira e Tadeu (2013), a forte centralidade que esse conceito ganhou terminou tirando do currículo oficial ou prescrito sua responsabilidade na formação dos sujeitos sociais.

Sendo o currículo oculto uma tentativa de implicar os valores, culturas, experiências dos que atuam na escola e nela está implicado, Silva (2019) relata a importante influência dele nas teorias críticas iniciais, tais como, em Bowles Gintis, em sua análise da escola capitalista americana, em Bernstein, aparece através dos conceitos de códigos de classe. E com Althusser, na segunda parte de seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”, Silva (2019, p. 77) afirma que “a ideologia, nessa definição, expressava-se mais através de rituais, gestos e práticas corporais do que através de manifestações verbais”, ou seja, a noção de ideologia era aprendida nas vivências dentro dessas instituições de Estado sem a necessidade de sua prescrição, estava presente nas práticas não formais do currículo.

Segundo Silva (2019), no ponto de vista da teoria crítica, o currículo oculto tem o poder de formar atitudes, valores, comportamentos e orientações que podem tender para oposição à classe dominante ou que corroborem para a manutenção do papel de subordinação e dominação da classe oprimida. Cabe aos atores escolares “desocultar o currículo oculto” (SILVA, 2019, p. 88), em busca de mudança, pois existe uma noção que o currículo oculto só é eficaz se mantido escondido. Na sua trajetória, tornou-se debilitado, entrando em decadência nas teorias pós-críticas.

O princípio das teorias pós-críticas no cenário das discussões sociais, culturais, pedagógicas, foi marcada pela preocupação com as narrativas multiculturais, étnico-raciais, de gênero e pedagogia feministas. As discussões pós-críticas não vêm com o cunho de superação da teoria crítica, assim:

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2019, p. 147)

As teorias pós-críticas inauguram a pós-modernidade com as demandas de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, etc. Dessa forma, quando a teoria pós-crítica não limita a discussão de poder as questões econômicas, transitando entre a

56

conexão de saber, identidade e poder (SILVA, 2007), transcende a ideia de que o poder não apenas atua nas relações de classe, mas na imposição da cultura, etnia/raça, gênero e sexualidade da classe dominante.

A perspectiva de multiculturalismo na teoria pós-crítica, segundo Silva (2019), coloca-se diferente da perspectiva liberal ou humanista que prega “o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas” (*Ibidem*, p. 86), e está atrelada à noção de humanidade comum de todo ser humano. Segundo Silva (2019), esse aspecto é desconsiderado pelas discussões pós-críticas, pois estas ponderam as relações sociais e históricas como produção das relações de poder e do que é definido como humano, e “não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito apenas, em vez disso, insistiria numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (*Ibidem*, p. 89), pois basear-se em tolerância e respeito seria corroborar que existem hierarquias entre as culturas, entre as escolhidas para serem oficiais e socialmente aceitas, e aquelas que são admitidas ou aceitas ou suportadas com certa indulgência, ou com disposição modos de pensar, de agir e de sentir diferentes.

A discussão de gênero, feminismo e raça evidenciou, também, as relações de poder baseadas no patriarcado, no protótipo do branco masculino. Formações, profissões, atividades eram separadas por esse paradigma da superioridade masculina, do que era e ainda é considerado adequado para homens e mulheres, de forma explícita até a modernidade e implícita ainda na pós-modernidade. A sociedade talhada para o gênero dominante, para as formas de pensar e agir dos homens tem dificuldade em aceitar “os interesses e as experiências das mulheres” (SILVA, 2019, p. 93), e não apenas a sociedade, mas a epistemologia, o conhecimento, o currículo, as práticas curriculares e as consciências daqueles envolvidos em todos esses processos.

Em relação às questões de gênero e sexualidade, chamamos atenção para os movimentos da Pedagogia Feminista, que buscava estabelecer uma atmosfera que valorizasse as características femininas dentro da academia em contraposição aos valores masculinos arraigados nesses espaços. Além da teoria “Queer”, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, que se utilizava desse termo, considerada como depreciativo, pois significava aquele que é

esquisito, fora dos padrões. Esse movimento homossexual toma esse termo no intuito de “através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da “normalidade” (SILVA, 2019, p. 105), discutindo que a sexualidade não depende apenas da biologia, mas seria uma construção social e cultural.

57

Indo além, a teoria “Queer” propunha uma forma de “pensar, questionar, problematizar, contestar todas as formas de bem-comportadas de conhecimento e identidade” (SILVA, 2019, p. 107)”. A teoria “Queer” influenciou vários autores, incluindo Deborah Britzman, que propôs a “Pedagogia Queer” com o intuito de instigar uma abordagem de análise metodológica da sexualidade como conhecimento e identidade e não apenas num enfoque de cunho combativo às atitudes homofóbicas, ou de caráter informativo, daquilo que é certo e errado dentro dos aspectos biológicos e reprodutivos.

Para Silva (2019), as relações de conhecimento, identidade e poder, inauguradas pelas teorias críticas e pós-críticas, fortaleceram a discussão sobre raça e etnia dentro dos espaços educacionais, dentre eles, o currículo. O panorama que temos de narrativas dominantes e de uma visão distorcida sobre as histórias dos povos considerados dominados, podem nos levar a refletir sobre a urgência de construir uma política curricular decolonial, em que essas histórias deixem de ser tratadas como transversalidades, mas como elementos oficiais, políticos, institucionais, que questionem a construção social da raça e da etnia.

Ao conceber as questões raciais como uma relação de verdadeiro e falso, o currículo as restringe a preocupações superficiais de inferiorização que o racismo traz, porém, Silva (2019) reflete sobre conceito de representação, intrinsecamente ligado às questões de poder e às narrativas históricas construídas dentro das sociedades. Silva (2019, p. 104) afirma que “numa perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação”, dessa forma, chama a nossa atenção para a importância de um currículo com um olhar sobre a entendimento que os Estudos Culturais têm definido em relação à representação, que “...podemos ver o conhecimento e o currículo como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (*Ibidem*, p. 134-135), sendo assim, a concepção de artefato histórico e construção social relacionada à Nova Sociologia da Educação está presente nessa teorização, com um cunho mais radical, pois é influenciada pelo pós-estruturalismo, através da linguagem e discurso nesse processo de construção social.

A importância do legado das teorias críticas e pós-críticas não pode ser negada. Elas se completam e nos orientam no entendimento das construções das relações existentes nos

processos educacionais e curriculares ao longo da história, não havendo uma superação de uma pela outra, mas uma complementação de entendimentos e saberes na construção de nossa identidade. Como afirma Silva (2019):

58

...nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista [...] sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente, superação [...] deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. (*Ibidem*, p. 147)

Dessa forma, podemos afirmar que, apesar de suas diferentes abordagens, em que as discussões da teoria crítica estão baseadas no conceito de ideologia e nas questões econômicas e de classe embasadas no Marxismo, e que a pós-crítica está baseada no conceito do discurso nas hipóteses das construções discursivas do pós-estruturalismo e pós-modernismo, aprendemos como suas contribuições são de fundamental importância para as reflexões no século XXI, como podemos perceber as relações de poder, da manutenção do *status quo* da classe dominante e do processo de tomada de consciência do oprimido.

A partir de Silva (2019), podemos entender algumas contribuições, de forma sistematizada, dessas duas teorias tão históricas e atuais para as reflexões curriculares:

Quadro 5 - Contribuições Teoria Crítica x Teoria Pós-Crítica

Contribuições	
<i>Teoria Crítica</i>	<i>Teoria Pós-Crítica</i>
A exploração econômica continua evidente e dolorosa, principalmente no processo de globalização e exploração econômica entre países de primeiro mundo em detrimento aos países em desenvolvimento e em subdesenvolvimento. (2019, p. 147)	Análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, fornece um mapa completo e complexo das relações sociais de dominação. (2019, p. 146)
Algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras. (2019, p. 147)	Politização do campo social ao deslocar a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, ciência e conhecimento são campos de luta em torno da verdade. (2019, p. 146)
O currículo é definitivamente um espaço de poder, o conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indelévels das relações sociais de poder. (2019, p. 147)	O poder está em toda parte e é multiforme. (2019, p. 147)
O Currículo é capitalista, reproduz culturalmente as estruturas sociais, e as classes da sociedade capitalista. (2019, p. 147)	Podemos ver o currículo de várias formas, pensá-lo através de outras metáforas, concebê-lo de outras formas. (2019, p. 147)

	O currículo é um aparelho ideológico de estado, transmite a ideologia dominante, sendo um território político. (2019, p. 147-148)	O poder está espalhado por toda a rede social, o poder transforma-se, mas nunca desaparece. O conhecimento é parte inerente do poder. (2019, p. 149)
	O currículo contribui para reprodução da sociedade capitalista, pois ajuda a manter a crença que o capitalismo é bom e desejável como forma de organização social. (2019, p.	Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende das relações de poder. Não havendo conhecimento fora desses processos. (2019, p. 149)

	148)	
	A formação da consciência, dominante ou dominada, é determinada pela gramática social do currículo. (2019, p. 148)	Enfatizam o papel formativo do currículo. (2019, p. 149)
	Currículo é uma construção social, como qualquer outra invenção social: estado, religião, nação etc. Quais conhecimentos são considerados válidos? (2019, p. 148)	O currículo é texto, discurso, documentos. Ele é um documento de identidade. (2019, p. 150)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base em Silva (2009)

Após esses trajetos e reflexões sobre as concepções curriculares, podemos concluir com possíveis posicionamentos necessários para construção de entendimentos da proposta da pesquisa em questão. Portanto, identificamo-nos e pensamos ser influenciados na perspectiva curricular e de educação de Freire (1973; 1975; 1996...), Arroyo (2007; 2013; 2015) e Macedo (2013; 2017). Percebemos a necessidade de aprofundar nos estudos sobre a perspectiva de Macedo (2013; 2017), referência em estudos curriculares na atualidade, e concebe o currículo através de aspectos: etno, formacional, constitutivo e multirreferencial.

Freire (1973; 1975; 1996...) não teorizou de forma específica sobre currículo, mas em seus escritos e reflexões a presença de elementos curriculares fundamentais é evidente, como por exemplo, sua preocupação sobre o que ensinar e o que significa conhecer, e nas suas análises críticas sobre a escola tradicional, a visão epistemológica sobre educação bancária em que o conhecimento é visto como informação a ser despejada do professor/professora para o aluno/aluna, no contraponto, Freire (1973) propõe o conceito de educação problematizadora, onde o conhecimento é sempre intencionado, não sendo também, um ato isolado ou individual, envolve intercomunicação, em que “os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível” (SILVA, 2019, p. 59) e envolve intersubjetividade, que “permitiu a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico” (*Ibidem*).

Em especial a Educação de Jovens e Adultos foi alvo de suas teorias, pois esses sujeitos são responsáveis, através de suas experiências, por propor conhecimentos

significativos, que ele chamava de “tema gerador”, que comporia o conteúdo programático dos currículos. O conceito de cultura de Freire (1973) também é diferenciado, pois, para ele, não existe cultura superior ou inferior, ela é produzida pela atuação de pessoas ao longo da história, podendo-se pensar, então, “culturas” (SILVA, 2019). Ainda de acordo com Silva (2019), os postulados de Freire (1973) sobre cultura antecipam, inclusive, a influência dos Estudos Culturais no currículo e apresentam uma pedagogia pós-colonialista sobre ele, em que se considera o aspecto epistemológico dos povos dominados.

60

Identificamos esse trabalho, também, como Arroyo (2013), sob influência de Freire (1973), promove discussões que perpassam pelo espaço da sala de aula, das relações entre mestres e alunos, sobre ensinar e aprender, sobre histórias que merecem ser narradas às futuras gerações, escolhas de narrativas de docentes e discentes, percursos humanos e inumanos, trajetórias de tempos de alunos e mestres que se entrelaçam para dar conta do tempo da escola (ARROYO, 2013).

Segundo Arroyo (2013), o currículo:

[...] são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas e cansaços [...] mas também vivenciam realizações, compromissos éticos políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos. (ARROYO, 2013, P. 10).

Desse modo, o currículo deve estar impregnado de identidades, saberes, autorias, representações, coletivos, e narrativas históricas de forma que os atores sociais se reconheçam e consigam entender como construir uma relação intrínseca com a pluralidade de movimentos hoje presente na educação e no currículo.

Resistir ao controle imposto pelos currículos oficiais, segundo Arroyo (2013), pode levar-nos a buscar a paz que os currículos de núcleo duro nos confortam, porém, as identidades daqueles que à docência lidam diariamente se modificaram, está afetada pelas inúmeras situações e dinâmicas da sociedade do século XXI, exigindo reconhecimentos e participações dentro desse espaço invisível, mas tão concreto, que é o território curricular. Arroyo (2013) traz dois questionamentos bastantes instigadores: “Porque o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E porque fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la?” (ARROYO, 2013, p. 14).

Para responder a essa pergunta basta retornarmos à história e vemos que os conhecimentos socialmente aceitos são aqueles hegemônicos, da sociedade masculina, branca,

capitalista e europeia, em detrimento da diversidade de coletivos étnicos, raciais, de gênero, campo e periferia, considerados como folclóricos, estranhos e passíveis apenas de sentimentos e considerações respeitadas a essa diversidade, mas nunca de direitos, conhecimentos e reconhecimentos. Os recortes no conhecimento, as grades, as normatizações excessivas, as políticas de avaliação do que se ensina, talvez sejam explicados como entrincheiramento para que todas essas ecologias de saberes não se imponham na luta dentro do território curricular.

61

Paulatinamente, fomos formando essa tríade, Freire (1973; 1975; 1996...), Arroyo (2007; 2013; 2015) e, por fim, Macedo (2013; 2017), como teóricos fundantes deste trabalho. A teoria Etnoconstitutiva sobre currículo de Macedo (2013, 2017), que desenvolve uma teoria-ação curricular formacional, vem finalizar esta pesquisa, mas não num sentido de pensamento concluído, porém numa perspectiva de continuidade formativa sobre o currículo e suas implicações histórico-culturais.

Macedo (2017), fala sobre um currículo com viés epistemológico “etno”, que é próprio de um povo, de uma coletividade, com atitude “constitutiva”, ou seja, essencial peculiar, idiossincrático. Dessa forma, esse currículo será compreendido e assimilado em sua heterogeneidade. Outra característica da proposta TEEC (Teoria Etnoconstitutiva sobre Currículo) é que a construção curricular seja com as pessoas que o constitui ao invés de ser sobre elas. Nessa perspectiva, Macedo (2017), nos fala sobre a importância de conhecer como essas pessoas “*pensamfazem*” o currículo. Esse “pensarfazer” envolve conhecer seus etnométodos através de alguns questionamentos essenciais:

Que formas/práticas cotidianas de se pensar/compreender as realidades para todos os fins práticos – utilizam e como utilizam para instituir realizações e pontos de sobre questões curriculares? Como se envolvem nos debates curriculares, intervenções e suas construções? Que sentidos impregnam suas realizações curriculares e formativas? (MACEDO, 20017, p. 81).

Ao pensar a partir dessa perspectiva da TEEC, descentralizamos e desverticalizamos a ordem, havendo um predomínio de uma ordem consensual, decidida pela coletividade, não havendo decisões de cima para baixo. Macedo (2017) denomina de tendência socioconstrucionista de inspiração interacionista e etnometodológica. Macedo (2017) traz, também, alguns elementos do argumento do currículo com artefato social, que seria a forma de “pensar o currículo como uma construção social, uma tradição inventada, que envolve políticas de sentido, um território contestado e em disputa” (*Ibidem*, p. 81). O currículo que privilegia a discussão das diferenças e a crítica sociocultural, como diz Macedo (2017), mas

que tem discussões pertinentes, e que citamos algumas, tais como:

Saberes válidos não são propriedades privadas de uma só cultura, assim como o conhecimento eleito como formativo organizado/proposto nos/pelos currículos; as forma de organização/proposição desses saberes são singulares e singularizantes; Toda escolha curricular está submetida a processos implicacionais conscientes ou não; Os currículos se justificam, em grande medida, em face da natureza distributiva dos poderes que os envolvem, os organizam e os implementam; o formativo do currículo só pode ser

62

alcançado se interagirmos com as experiências irredutíveis daqueles que o experienciam... (*Ibidem*, p. 82).

Essas discussões, e outras que ele chama atenção, são de extrema importância para percebermos que o currículo não se produz sem a participação coletiva, sem debates, sem identidades e produção de saberes e conhecimentos que não valorize o Etnoconstitutivo. Para entender a TEEC, Macedo (2017) apresenta-nos os conceitos que são fundantes e que sistematizam o pensamento da teoria, que seriam: atos do currículo, mediações intercríticas, com-versações curriculantes, currículo experiencial, currículo acontecimental, currículo transdutivo, currículo multirreferencial, autorização e autonomização curricular, etnocurrículo, etno aprendizagem, currículo etno implicado, instituintes culturais da formação e currículo formação.

Cada um desses conceitos e sistematizações explicita a relação ação-reflexão-ação, através do ato formacional, que imprime movimento e construções coletivas, com pessoas envolvidas nos “atos de currículos”. Desses conceitos, alguns são mais conhecidos como o currículo multirreferencial, que se inspira nos postulados de Ardoino (1995), que trata da:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos, se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (ARDOINO, 2000a, p. 254).

Macedo (2017), em consonância com o autor citado, discorre sobre um currículo formativo e heterogêneo, que constrói e valoriza os diversos saberes e visões de mundo. Essa abordagem múltipla, baseada no pensamento complexo de Morin (1994), entende a realidade múltipla e conflitante como integrante do currículo e da formação humana. Os currículos, que embasam as metodologias formacionais, nas instituições escolares, são marcados, indubitavelmente, pelas humanidades, pluralidades e realidades dos indivíduos, diretores,

coordenadores e coordenadoras, professores e professoras, alunos e alunas, pessoal de apoio administrativo, limpeza, cozinha e comunidade, família, bairro, vizinhança, coletivos sociais etc., que fazem parte de sua constituição.

Ao ponderarmos sobre o currículo como um documento prescrito, oficial e com determinados conhecimentos válidos, veremos, na história, a marca da exclusão das narrativas de determinados sujeitos, e seu estranhamento diante dos saberes e conhecimentos valorizados nos espaços educativos. A cultura valorizada nesses lugares (currículo, sistema

63

escolar e escolas) – com características masculina, europeia, branca e capitalista – não concebe outro sujeito, outros “atos”, e outros atores-autores sociais e como indivíduos curriculantes.

Segundo Macedo (2017), para compreendermos a instituição desse currículo hegemônico e reexistente, tem-se que analisar a dinâmica socioformacional dos atos de currículo, pois é, nesse processo, que as concepções dominantes são arquitetadas, ajuizadas e institucionalizadas sem que percebamos a nossa relação de retroalimentação nesse sistema. Ao analisar e questionar, em nossos processos formacionais, práticas curriculares e pedagógicas, como se organizam os currículos, como um organismo social permanente e intencionado, podemos entender porque os atos de currículo são vistos como práticas passíveis de críticas por fugirem de exigências e arquétipos pedagógicos preestabelecidos.

Por fim, de acordo com Macedo (2017, p. 161), “um esforço contínuo de construção de cidadania repensada por novos/outros sujeitos democráticos, novos/outros sujeitos históricos, caracterizados pela vontade de interferência irrestrita nas coisas da educação para a dignidade cidadã”. O autor trata a respeito de um currículo que atenda uma demanda educativa sem privilégios, inclusiva e baseada, também, nas identidades, saberes e cultura desses outros sujeitos, com compromisso social e ético-político.

Temos que pensar em ações formacionais multireferencializadas, em que as demandas incluam aqueles esquecidos em suas narrações e histórias, construindo atores e autores escolares que atuem com as experiências socioculturais palpáveis e seus imperativos educacionais. Dessa forma, podemos suplantar as ofertas colonizadoras de currículo, que o cristaliza como documento necessariamente construído por especialistas de gabinete, autoridades desautorizadas sobre os saberes socioculturais, sendo protegido e atuando como mantenedor dos aparelhos ideológicos de Estado. Ao objetivar, desde o início, construir um currículo etno, multirreferencial, constitutivo e etnometodológico, seguimos buscando compreensões sobre um dos objetos de estudo, que é a Socioeducação e os adolescentes e

3.2 A ESCOLARIZAÇÃO NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO – REFLETINDO SOBRE AS PROPOSTAS OFICIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO E SUA CONEXÃO COM A EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

A Escolarização nas Medidas Socioeducativas de Internação leva-nos a refletir sobre o sistema de educação atuando em outro sistema, que se apresenta duro por sua condição e característica, que é o sistema de segurança pública, nesse caso específico, no sistema socioeducativo, que tem suas especificidades, compreensões e normativas. Segundo Julião e Godinho (2019), há inúmeras produções acadêmicas sobre as políticas públicas para esse público que está em privação de liberdade, porém apesar de não ser uma discussão nova, “existem ainda muitas lacunas e aspectos por investigar na área da Educação no que se refere ao direito à educação em contextos de privação de liberdade” (JULIÃO; GODINHO, 2019, p. 3). Essas intervenções do âmbito acadêmico e científico são de suma importância no contexto político em que o país se encontra, com propostas de endurecimento das políticas de encarceramento para adolescentes e jovens que cometeram ato infracional, e um Governo Federal sem rumo e com características fascistas.

Considerando a provocação de Onofre (2015), pensar em educação e escola para este espaço, que tem como premissa a restrição do direito de ir e vir, é abraçar o antagonismo e atuar numa perspectiva de desafio constante. Onofre (2015) suscita a angústia de atuar em duas vias díspares, ao declarar: “uma educação emancipadora em um espaço historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições” (*Ibidem*, p. 241). De um lado temos o conceito de educação como prática de liberdade, de Freire (1983), em que o sujeito pensa, cria, dialoga, transcende, humanizando-se. Em oposição, o sistema de privação de liberdade, que disciplina, impõe regras ao corpo e à mente, e conforma o sujeito às normas historicamente estruturadas de determinada sociedade.

Apesar das diversas conquistas no âmbito da educação escolar na internação das MSE, começando pela Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990), que defendem os direitos básicos de todo cidadão, sem nenhum tipo de restrição, sendo a educação um desses direitos fundamentais, podemos questionar o papel da escola e da educação dentro dos espaços prisionais e de restrição de liberdade, ao percebemos lacunas relevantes que antagonizam esse espaço. Assim, o questionamento que mais contribui para o

entendimento desta pesquisa é, de acordo com Onofre (2015, p. 242): “O que pode fazer a educação nesse espaço singular?”.

Quando trazemos a Constituição Federal (CF) de 1988 como um avanço na educação para as MSE, remetemo-nos à história da Socioeducação. Então, quando a Carta Magna declara, no 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”

(BRASIL, 1988), torna-se um marco inicial em oposição à postura que o Estado assumia na década de 1940, em que assumia um papel de “pai de todos”, e, dessa forma, sua atuação ao serem identificados problemas familiares ou sociais, seria de efetuar internações em unidades Escolas-FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor). As internações mostravam-se, em sua maioria, desnecessárias, traumatizantes para as crianças e adolescentes e excludentes do papel das famílias no suporte emocional, psicológico e social desses sujeitos.

Após a CF (1988), o ECA (1990), apesar de não ser uma lei específica para educação, orienta como encaminhar esse direito dentro da Doutrina de Proteção à Criança e ao Adolescente, temos o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594, que legisla especificamente sobre as características do Atendimento Socioeducativo, e esclarece a responsabilidade de cada entidade, tanto para o Meio Fechado quanto para o Meio Aberto, mas, em meio ao processo de crescente discussão sobre educação nas MSE, viu-se a necessidade de pensar resoluções e pareceres que legislassem sobre esse direito.

O Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 008 de 7 de outubro de 2015, que dispõe das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, orienta que as unidades escolares sejam veículos de formação e qualificação para esses sujeitos, apoiando-os no processo de construção de um novo projeto de vida, de autonomia e liberdade responsável, enxergando-o de forma integral e numa perspectiva emancipatória, para a plena articulação no contexto em que vive. Entretanto, existem contradições que o parecer relata sobre o quadro geral da situação da educação no interior do sistema de atendimento socioeducativo, que perpassam pela:

Ausência de proposta metodológica específica no processo de ensino aprendizagem para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, tanto em meio aberto quanto em meio fechado. [...] Prevalência de classes multisseriadas, implementadas sem diagnóstico inicial e seus necessários processos de avaliação contínua. [...] (Brasil, CNE 03/2016).

Então, construímos as nossas questões, que se une a de Onofre (2015), que são imprescindíveis para o nosso trabalho sobre essa oferta tão relevante para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social, a saber: a escola atual tem nos alcançado? Qual escola nós queremos? O que desejamos aprender? Como queremos ter acesso a esses conhecimentos? Esses questionamentos têm como objetivo nos colocar no caminho assertivo, de forma que busquemos estabelecer a Educação como ela deve ser, principalmente, nesse espaço: emancipadora, libertadora e cidadã (FREIRE, 1973).

A partir do Parecer nº 008/15, definiu-se a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Com as definições publicadas, podemos observar o que deve ou deveria mudar dentro do sistema socioeducativo e as escolas públicas que lá se encontram. Esse documento trata no que tange à educação e escolarização, diversos pontos importantes, tais como: orientações sobre os procedimentos de matrícula dos apenados; direito a uma educação de qualidade com a construção e prática de proposta pedagógica peculiar ao caráter da medida; a cooperação entre os entes federados em regime de coparticipação, de acordo com a capacidade de cada sistema; e as instituições de ensino, além das características da ação pedagógica curricular.

Vale ressaltar as características da ação pedagógica curricular que o documento inaugura: abrange a oferta de educação integral em tempo integral; oferta de educação profissional articulada à educação básica; atendimento educacional especializado para alunos com deficiência; acompanhamento pedagógico com sigilo; condições de acesso e permanência na educação superior e participação da aluna e alunos; bem como seus pais, na gestão democrática da escola (BRASIL, 2016). Todas essas ações são fundantes para a composição de um currículo diferenciado para adolescentes e jovens, em quaisquer lugares onde ocorrem processos educacionais.

Nas escolas públicas, em geral, atendemos aquelas “pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade” (ONOFRE, 2015, p. 242), ao somar a essa equação o fato de que, em determinado momento, uma parte deles cometeu ou cometerá ato infracional, teremos como resultado os estudantes d’além-muros das Comunidades Socioeducativas. Em resumo, ao observarmos que o currículo tem as mesmas características das escolas de fora das MSE, seus sujeitos têm as particularidades dos outros estudantes, logo, se, de acordo com Onofre (2015), a ação pedagógica tem dois elementos, sendo eles, os sujeitos e o espaço, nos cabe pesquisar formas

de como professores e professoras, alunas e alunos, signifiquem positivamente a escola e as aprendizagens (*Ibidem*).

A oferta de educação que mais se adequa para as escolas que atendem a adolescentes e jovens em cumprimentos de medidas de internação foi a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Onofre (2015, p. 242), “os estudos sobre educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade têm evidenciado a possibilidade de se construir a escola nas prisões, enquanto espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias”, e isso é naturalmente compreensível, pois o caráter da EJA, herdado dos princípios da Educação Popular de Freire (1973), é historicamente de luta estrutural, social e política como afirmam Costa e Machado (2017, p. 57) “ela existe e resiste há muito tempo na educação brasileira”.

No campo da EJA, tudo que temos de legislação foi conquistado a partir da luta em busca da igualdade de oportunidades ou igualdade social, segundo Jamil Cury (2000), autor do Parecer CNE/CEB 11/2000. Há uma linha de tempo baseada nas Constituições, nos Decretos, Leis Orgânicas, que antecede a Constituição de 1988, que nos mostra todo caminho percorrido pela EJA ao longo de 21 anos de ditadura civil-militar, as tentativas de ampliação do atendimento aos jovens e adultos, que, nesse período, enfrentavam ressalvas e dificuldades pois a população alvo dessa política era vista como fora da “idade certa” de conclusão do ensino.

A concepção de modalidade aparece na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em substituição do texto de 1971, em que a EJA é vista como Ensino Supletivo. O que diferencia o termo modalidade de ensino supletivo é fator a ser considerado e discutido por Cury, que por assim dizer o traduz da seguinte forma:

O termo modalidade é diminutivo de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com características próprias. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. (...) (BRASIL, 2000 *apud* COSTA; MACHADO, 2017, p. 64).

Essa definição demonstra o intento de universalização do direito à educação ao público, até o momento, penalizado por não ter tido oportunidades para concluir os estudos. A concepção de modalidade da EJA também é reforçada no Plano Nacional de Educação (PNE)

Lei 10.172/2001. A diferença existente nos pareceres de 1972 e 2000, consolidadas na Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000, é de, como perceber a EJA, não como suplência através de exames e provas, mas como qualificação que remete à formação ao longo da vida. Na contemporaneidade, a EJA é um campo de diversidade, onde os educandos são adolescentes, jovens, adultos e idosos, ou seja, abarcando a todos, sem discriminação, sendo eles excluídos ou invisíveis, como enfatiza Gadotti (2014):

Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua [...]. (*Ibidem*, p. 21)

Para se consolidar como uma educação como prática social, de construção com as classes populares e não para eles (GODINHO; JULIÃO; ONOFRE, 2020), é que subsiste dentro do sistema de internação. De acordo com Onofre (2015), existem dois tipos de educação na escola dentro desse sistema, aquela que se define como “no” cárcere, que são os conhecimentos e saberes provenientes dos processos de ensino/aprendizagem, e a educação “da” prisão que impõe as regras e normas da instituição prisional.

Partindo do aspecto que colabora para o fortalecimento de valores e princípios perdidos ao longo de sua narrativa carcerária inumana (ARROYO, 2013), a EJA, como educação, tem vocação para instrumentalizar o sujeito em seu caminho de conscientização política e social, de perceber os movimentos de poder, sua parcialidade, e como essas instituições juntas, educação e encarceramento, podem frustrar o entendimento de sujeito de direito e de seu reconhecimento como cidadão.

A conexão entre o sistema de internação e cárcere com EJA nos faz refletir sobre como essa escolha ajuda na invisibilidade desses sujeitos, pois a EJA é uma oferta que sempre teve pouco investimento por parte do governo e que, segundo Onofre (2015), se constitui em um eixo da modalidade invisível às políticas públicas governamentais. Porém, para uma população tão diversa e com características de vulnerabilidade social, seriam necessários investimentos para além da escolarização, pensar políticas inclusivas para o próprio processo de aprendizagem, como sinaliza Ireland (2011):

Como componente fundamental do processo de ressocialização, a oferta de educação para a população carcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser articulada com outras ações formativas e assistenciais (*Ibidem*, p. 19).

O questionamento, que advém da proposta de Ireland (2011), é pensar o processo de escolarização dentro do espaço de restrição de liberdade, sem, contudo, comprimi-lo ao espaço escolar puro e simples. A educação tem que ser pensada de acordo com os imperativos dos sujeitos aprendentes, seu contexto e interesses, sendo que, dentro do espaço de internação, restrição ou cárcere soma-se às questões que aquele lugar impõe.

A EJA atende a todas essas especificidades, e sua legislação possibilita a construção de um desenho identitário para elas. A perspectiva de um currículo etno, multirreferencial e constituído (MACEDO, 2017) pelas identidades, saberes, histórias, narrativas e pertencimentos é um desafio para a Educação, para a EJA, independentemente de onde esteja inserida, sendo que, nos espaços restritivos, essas características cumpririam o papel de uma pedagogia libertária que se choca com a perspectiva de reclusão, surgindo contradições necessárias a esses espaços como abordam Julião e Godinho (2019, p. 2): “A categoria contradição remete aos desafios que impulsionam a busca ontológica permanente por *saber mais* para *ser mais*, como nos ensinou Freire (1983) em Educação e Mudança.”

Ireland (2011, p. 21) relata que a “Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (RedLECE)¹⁰ defende o emprego do conceito ‘educação para jovens e adultos em situações de privação de liberdade’”, concepção compartilhada por muitos profissionais de educação que atuam em espaços prisionais e de Medidas Socioeducativas que experienciam, junto com esses indivíduos inseridos em circunstância e estrutura complexa e concreta, as situações em que a possibilidade de resgatar a noção de significação do espaço educativo configura-se um aprendizado também. Os alunos e alunas aprendem através de seu reconhecimento nos saberes curriculares.

Observando a história da EJA na cidade de Salvador, através da trajetória profissional da pesquisadora e de pesquisas que envolviam o município, chegamos a uma fragilidade histórica, por sua trajetória recente, mas também porque esse caminho foi apagado no incêndio que houve, em 2003, no Casarão Amarelo do Engenho Velho de Brotas. De acordo com as pesquisas de Souza (2017, p. 24), “a educação municipal de Salvador parece ter sido embrionariamente instituída por meio do Decreto n.º 1.759 de 11 de março de 1957”, que está relacionado à educação geral, não especificamente à EJA.

¹⁰ A *Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro* (RedLECE), criada em 2006 dentro do marco do projeto EUROSociAL, financiado pela Comissão Européia, caracteriza-se por ser uma rede governamental, da qual participam os seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai.

Relativo ao início de uma educação voltada para aqueles em distorção “série/idade”, Souza (2017, p. 27) apresenta-nos “o Decreto n.º 3976 de 21 de setembro de 1970 determina a criação da Comissão Municipal do Mobral, com o objetivo de promover a alfabetização funcional daqueles com idade entre 12 e 35 anos de idade...” e, posterior a isso, “em 1981 a Portaria n.º 368/80 estabelece diretrizes para a matrícula no Ensino Supletivo de 1o grau de Educação Geral” (*Ibidem*, p. 29). Esses documentos são uma resposta à necessidade nacional em formar comissões que implantassem o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo, que são marcas da presença da União na EJA, o primeiro em parceria com os municípios e o segundo, com os estados. Como resultado dessas campanhas, o atendimento à EJA chegou à década de 1980 com uma marca de ensino compensatório e de baixa qualidade.

Após o movimento do MOBRAL e Ensino Supletivo, o município de Salvador publica a Portaria 239/1987, através do qual este último torna-se o “Programa de Ensino de Adultos – PEA”, expandindo a oferta de EJA nas escolas. No ano seguinte, o Conselho Municipal de Educação publica a Resolução 031/1988, “a qual determina modelo único de certificado para a Educação Básica de Jovens e Adultos, organizada em Nível I e Nível II, correspondendo ao 1º e 2º anos, e, 3º e 4º anos do Ensino Regular do 1º Grau, respectivamente” (SOUZA, 2017, p. 32). Assim, nasce o PEB I e PEB II. Foram avanços no momento histórico com o fim do regime da Ditadura Militar (1964-1985), a inauguração da democracia, a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, e a Carta Magna de 1988 e seu olhar progressista sobre como pensar a educação.

A partir de 1990, nos governos subsequentes acentua-se a mistura entre Estado e sociedade, sendo isso marcado na 5ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (V CONFINTEA). No primeiro mandato do governo Lula, houve uma pressão para que ele cumprisse seus compromissos firmados ao longo da campanha, entre eles, o de abrir espaço de diálogo com os movimentos sociais. Em 2004, é criada a SECAD, instituída para tratar de temas nunca antes priorizados (COSTA; MACHADO, 2017). Para o município de Salvador, a década de 1990 inaugura também novos olhares para a educação de jovens e adultos com a Lei n.º 4.304/1991, que tinha como objetivo dar sentido ao atendimento desse público. A partir dessa lei, a Secretaria de Educação do Município teria que elaborar projeto para implantação do ensino regular noturno, em 90 dias, porém, esse processo se estendeu por mais de um ano (SOUZA, 2017). Ainda de acordo com Souza (2017), nos anos de 1992 e 1994, mais duas Portarias 193/93 e a 307/92 instituem as classes do PEB I e II, as classes de Alfa como suplência para o ensino noturno, além dos 200 dias letivos.

O século XXI inaugura novas percepções sobre como atender o público jovem e adulto – através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; do Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000; do Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 7 de abril de 2010; e da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 –, que estabeleceram as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Houve debates sobre idade de ingresso nos cursos da EJA, grupos a favor de manter o que foi decidido na LDB, idade de 15 e 18 anos para Fundamental e Médio, respectivamente, e outros que viam a necessidade de aumentar a idade para 18 anos para ingressar na EJA. Porém, o questionamento de como garantir escolarização para esses adolescentes e jovens fora da modalidade permaneceu (COSTA; MACHADO, 2017).

Em Salvador, o século XXI chega com uma possível inovação para os jovens e adultos que cursam os anos finais. O Telecurso 2000 é instituído pela Resolução Conselho Municipal de Educação (CME) nº 005/2000, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O formato de oferta foi organizado para acontecer em escolas polos, durante dois anos, com a veiculação de aulas televisivas na sala de aula, com a mediação de um professor e material didático específico da própria Fundação (SOUZA, 2017).

No ano de 2008, Salvador mobiliza-se no investimento em alfabetização de jovens e adultos e decreta, através do Decreto n.º 17.649/2007, o ano municipal de alfabetização, buscando parcerias em instituições públicas e privadas, adquirindo projetos e programas voltados para esse fim, tais como, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Salvador Cidade das Letras, sendo que o programa municipal teve seu último suspiro em 2019 (SOUZA, 2017). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) trouxe para EJA a oportunidade de se estabelecer como atendimento dentro educação básica, após a LDB ter a promovido a modalidade. Assim:

Por meio do FUNDEB, a distribuição proporcional de recursos passa a atender à Educação Básica, lugar da EJA na organização do ensino nacional. Para tanto, deve-se levar em consideração as especificidades das etapas, modalidades e, evidentemente, tipos de estabelecimento de ensino. (SOUZA, 2017, p. 38)

O atendimento passou a ser através de uma Matriz específica para a EJA publicada na Resolução CME nº 011/2007, que seria o Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no modelo semestral, com SEJA I - ESTÁGIOS I, II, III e IV, oferecendo a Base Comum,

SEJA II – ÁREA IA, ÁREA IIB, ÁREA III e ÁREA IV, oferecendo a Base Comum e Diversificada. No ano de 2014, a modalidade EJA passou por uma reestruturação, fruto de uma demanda apresentada por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Tal objetivo refletia os anseios e as necessidades de uma melhor qualificação do trabalho docente.

A demanda que transformaria a EJA num modelo anual formal deu-se com a Resolução CME 041/2013, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) de 10/12/2013 e a Portaria nº 251/2015, publicada no DOM de 11 de julho de 2015. Com base nesses documentos, implementaram-se as novas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Jovens e Adultos, com o seguinte formato: Proposta Anual para EJA I e II com Tempos de Aprendizagens (I, II, III, IV, V), a Instrução Normativa, a Matriz Curricular, os Diários de Classe e os Saberes que orientam o planejamento e avaliação do professor.

A organização escolar da EJA funciona de segunda a sexta-feira nos turnos: noturno, diurno e intermediário, estando separada em dois segmentos que atendem a grupos específicos de educandos. **EJA I**: composto pelo TAP I – que tem como objetivo a alfabetização dos jovens, adultos, idosos e necessidades especiais, não tendo retenção para outros níveis de ensino, voltado, também, para educandos que não tiveram acesso à escola ou não possuem documentos comprobatórios para matrícula, educandos novos sem histórico escolar –, TAP II – aprovados no TAP I, conservados no TAP II –, TAP III – aprovados no TAP II, conservados no TAP III; e o **EJA II**: composto TAP IV – educandos novos, egressos de outras redes com histórico de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, conservados no TAP IV, aprovados no TAP III –, e TAP V – conservados no TAP V, aprovados no TAP IV, para educandos que vierem de outras redes.

A formalização da EJA, dentro dos padrões que a 041/13 dispõe, remete-nos às concepções que os governos militares e de exceção impunham ao sistema educacional do país (1971). Segundo Romão (2014), tem-se incorporado à EJA as características do Ensino Básico regular, que chocam com a perspectiva freireana, que norteia a modalidade, de uma educação horizontalizada, em comunhão, baseada nas diversas culturas dos sujeitos aprendentes. Os fundamentos da EJA estão na concepção antibancária e político-cultural de Freire (1983), onde as salas de aulas são círculos de culturas, os analfabetos são alfabetizando e os alunos são educandos, e jovens e adultos não são infantilizados.

Como a história da Socioeducação em Salvador se conecta com a EJA? As escolas municipais dentro da interseção têm uma história recente nas Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade, em torno de 10 a 15 anos de existência, porém, de grande importância

na vida desses estudantes, que, muitas vezes, conseguem concluir seus estudos básicos nesses espaços. Nesse ambiente, acontecem diversas reconstruções, tais como, a imagem da escola, da figura do professor e do diretor que contribuem no processo de construção desse sujeito aprendiz.

Antes o atendimento escolar era realizado pela Fundação José Silveira, com coordenador pedagógico e professores contratados pela instituição, sem legalização oficial e com os adolescentes saindo da internação sem documentação escolar necessária ao seu percurso escolar. Para garantir o direito à Educação de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996, em que todos devem ter acesso à escolarização, a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), através de convênios e acordos de cooperação técnica firmados com a Secretaria da Educação Municipal - SMED e Secretaria de Educação Estadual – SEC, mantém, em suas dependências, escolas e anexos que funcionam geridos por seus Órgãos Centrais.

A escolha da modalidade para esses espaços de privação de liberdade deu-se em virtude de sua carga horária reduzida, que se adequa melhor ao modelo de constantes internações e liberações dos adolescentes e jovens, que estão em Internação Provisória, progridem na medida socioeducativa ou são liberados. Sabemos que a EJA, segundo Arroyo (2019), tem em suas características formar sujeitos coletivos de direitos, que tiveram suas memórias negadas ao longo da história em “percursos de segregação-reação” (*Ibidem*, p. 27), e que através da formação ao longo da vida “jovens-adultos-adolescentes-crianças” (ARROYO, *Op. Cit.*, p. 10), possa garantir o direito a um conhecimento escolar libertador.

A grande situação é que – quando esses documentos normatizadores, matrizes e currículos são construídos e implementados – chegam de forma vertical, elaborados por especialistas de ministérios, secretarias e gabinetes, que nunca estiveram em escolas públicas, ou em espaços específicos como os de privação de liberdade. Assim, de acordo com Onofre (2015):

Dadas as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, torna-se imprescindível a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade e a singularidade da instituição. (*Ibidem*, p. 245)

A educação não pode repetir as características do sistema prisional e de Medidas Socioeducativas. A escola deve ser um lugar de construção da cidadania, ajudar a esse sujeito não se sentir excluído da sociedade, além de instrumentalizá-lo a entender os processos

ideológicos existentes aonde quer que estejam. A escola tem uma vocação da qual não pode fugir, mesmo que alguns a considerem hercúlea ou fora do seu alcance. Faz parte da escola e do ofício docente “o assombro ético-político” (ARROYO, 2019, p. 257) que o impulsionará a ajudar o aluno e aluna no processo de conscientização de como essas instituições podem fazê-los “humano-desumanos” (*Ibidem*, p. 12), e de que forma eles podem transformar essa condição humana de existência através de “saborear o saber amargo resistente de seu viver” (ARROYO, *Op. Cit.*, p. 257) e superá-lo em sua trajetória. De acordo com Onofre (2007, p. 26), “sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à (re) educação do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua, sempre, no processo educativo”. Assim, a escola e todos que a compõem precisam enxergar o sujeito em privação de liberdade como um ser humano como outro qualquer, que é capaz de refazer sua vida e erguer uma nova história na qual a educação será parte importante ao longo de sua vida. No entanto, ele precisa ver sentido nesse conhecimento, que não seja alheio à sua história, como é oficialmente.

Quando fazemos a conexão entre a escolarização na Socioeducação e a EJA, especificamente no recorte de Salvador, concluímos que, apesar de todos os esforços, discussões, diálogos e conquistas anteriores e contemporâneas, precisamos continuar edificando esse espaço. A EJA em Salvador, como vimos, construiu sua trajetória tendo essas especificidades à parte. Aqueles que eram vistos como grupos de EJA eram jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos na idade certa. Essa concepção está registrada nas resoluções que inauguraram a EJA no município.

A intenção, como reitera Onofre (2015), não é fazer uma educação para a prisão. Pelo contrário, precisamos construir uma proposta diferenciada que os façam ter novas experiências no lugar que sempre os discriminou. A Professora 01 nos relata sua visão da singularidade que é o atendimento dentro de Medidas Socioeducativas de Internação:

Trabalhar no Socioeducativo sempre será um grande desafio devido a peculiaridade da clientela. Um grupo que já não é mais criança, contudo, carrega uma vivência que muitos adultos não têm. Quando falamos em currículo, objetivos e saberes em especial da EJA muitas vezes não sentimos o grupo do Socioeducativo contemplado. A adolescência é um período delicado na vida de qualquer ser humano e quando este está privado de liberdade um turbilhão de emoções permeiam o aprendizado. Usando os Saberes do Seja para planejar era preciso adaptação, pois estes estavam muito distantes dos adolescentes. Trazer para uma linguagem mais próxima dos educandos, buscar músicas, vídeos, textos que complementassem o

aprendizado. Outro ponto que sempre faltava e precisava ser complementado eram as questões da Lei como o ECA que sempre precisava ser trabalhado, questões de saúde do Adolescente e Projeto de Vida que são muito específicas daquela clientela. É urgente um currículo específico para o Socioeducativo, isto contribuiria muito para o aprendizado dos educandos. (Professora 01, 2020)

A construção coletiva desse currículo, a partir dos saberes, interesses e vivências dos estudantes, ocasionará em um processo identitário, não com intuito reducionista do conhecimento, mas em busca do reconhecimento das diversidades que existem na oferta de EJA. Quando o currículo apenas atende a um dos atores do processo educativo, como, por exemplo, os docentes, os discentes, que apresentam as diversidades de vida, são penalizados, indo mais além, os seus próprios pares (docentes), que atuam em situações como privação de liberdade, classes hospitalares, dentre outras, como colocado pela Professora 03:

Quando vc tem perfis de idade acima de 15 anos, vc funciona com os tempos de aprendizagem fazendo uma ressignificação do currículo na hora de organizar as atividades e as propostas pedagógicas, então vc reorganiza tudo e consegue efetivar o processo previsto no TAP a maneira possível no socioeducativo, mas quando você tem várias idades abaixo disso, vc tem uma oferta não alcança minimamente nada, mesmo pq na legislação diz que os estudantes do socioeducativo tem direito a modalidade que demanda pela questão deles, e na hora que só oferta TAP's, e vc chega com um menino que tem 12 anos, por exemplo, vc está numa situação que qualquer ressignificação vai estar totalmente insuficiente, pq ele ta numa faixa que a oferta deveria ser o ensino regular do primeiro ao quinto. quando se conversa sobre percurso educativo, ali vc teria um reajuste altamente alinhado a especificidade do contexto educativo da faixa etária dos estudantes, e ai sim, vc teria um alcance melhor pq falaria em termos de proposta e ação pedagógica, pq vc teria um currículo específico, mesmo que tivesse alinhado com EJA, vc seria capaz de focar o contexto de vida e as necessidades desse sujeito, mas quando vc ta com a modalidade dos TAP's, ela tem uma identidade que por mais que seja plural não compreende os estudantes de 12 anos de 13 anos e suas necessidades educativas. (Professora 03, 2020)

Ao reconhecer esses sujeitos, não estamos apenas enriquecendo os currículos, as áreas do conhecimento e sua escolarização, mas desconstruindo as situações que os tornam “humano-desumanos” (ARROYO, 2017, p. 12). Porém, a lógica predominante nas relações é o individualismo, seja na economia, na sociedade, e, por assim dizer, nas instituições que compartilham o conhecimento, mesmo num campo marcado pela negação e por isso marcada por lutas sociais e coletivas como a EJA. Segundo Arroyo (2017), a EJA, dentro dos espaços de privação de liberdade, deve buscar uma característica fluída, não apenas por sua falta de mobilidade física, mas por seu histórico de diversos níveis de escolarização.

Onofre (2015, p. 252) sugere “uma EJA em prisões pautada nos ideais de educação popular e que tenha o homem e a vida como centros do processo educativo, em que o aprender a ler, a escrever e interpretar perpassam esse movimento de (re) construção da cidadania e da dignidade humana”. Porém, para concretizar essa proposta há de se reformular os pensamentos cativos da educação colonial, eurocêntrica, que prioriza determinados conhecimentos em detrimento de outros, sendo que esses “outros” são aqueles que estão na EJA e na privação de liberdade. Outro fator é conhecer profundamente a proposta de educação popular de Freire (1983), além de conseguir enxergar-se dentro dessa perspectiva, que retira da mão da docência o poder em sala de aula. A educação popular é uma prática social baseada no diálogo, na pergunta, na liberdade, no reconhecimento daqueles que nunca foram reconhecidos, sendo construída com eles e não para eles.

A EJA do município de Salvador tem uma trajetória de pensar suas ofertas, com objetivos de fortalecer o educando em suas escolhas e necessidades ao longo da vida. Intencionando construir uma política curricular fundada no “com eles”, a coordenação pedagógica e docência, que atuam em contexto de Medidas Socioeducativas com Internação, debruçaram-se sobre leituras, documentos e legislações, prontos para o ato de criar. Dessa forma, com experiências profissionais que pensávamos nos balizar para construções curriculares, repetimos os mesmos equívocos antes cometidos, ao não envolver o sujeito aprendiz nos diálogos ocorridos.

O SEJA, a EJA e por fim o Percorso Educativo, que foi pensado tendo como norte as orientações dessas duas propostas, são modelos e tentativas de melhorar a qualidade do ensino sem os principais envolvidos, alunos e alunas. Essas participações sempre foram temas de debates nos eventos que tem a EJA como foco, vide as CONFINTEA's. Em 1997, a 5ª edição faz referência à população carcerária no Tema VIII:

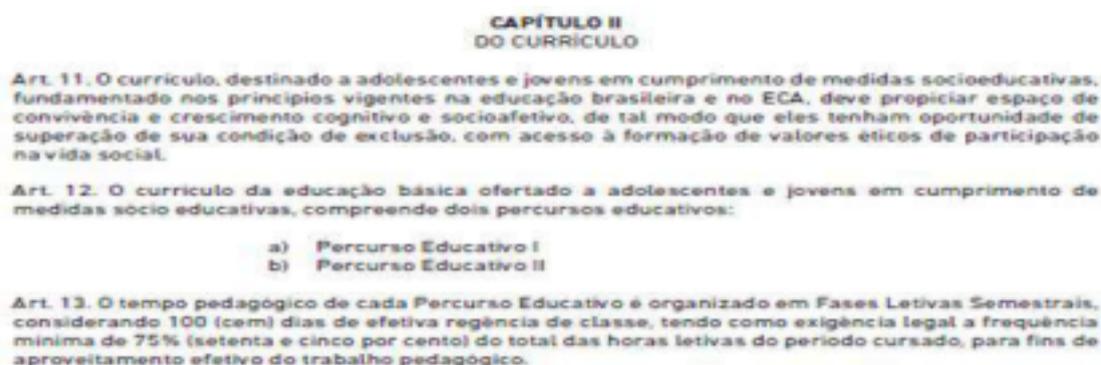
A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos” (parágrafo 47): Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem:
a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação; c) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (IRELAND, 2011, p. 25)

Nesse texto, vemos a preocupação em recomendar que, além de reconhecer o direito, orientar em seu percurso formativo e ofertar o acesso, pensa-se em algo mais específico, que é não restringir as ofertas, envolver essas pessoas na construção de saberes significativos para sua formação. Dessa forma, ao adentrar os portões da escola, dentro da privação de liberdade, esses sujeitos deveriam ver-se contemplados em suas necessidades, não recebendo mais do mesmo, motivo pelo qual foram levados à evasão e ao abandono escolar do lado de fora, ou que sejam estimulados por outros segmentos de pessoas envolvidas no processo educacional e instituições ofertem outras oportunidades e ações diferenciadas para esse público.

Na realidade do município de Salvador, as construções curriculares sempre tiveram a intenção de estar em consonância com a realidade dos alunos e alunas da EJA, porém, para atingir as diversidades, o órgão central precisa abrir mão da padronização dessas ofertas, priorizando o aprendizado, ao invés da suposta facilidade que a uniformização organizacional garante. Por essa premissa, o SEJA não foi entendido e teve pouca aceitação dentro da Rede, sendo substituído pela versão atual, mais formal, conformada ao Ensino Fundamental que é a EJA. Entretanto, nenhuma das duas ofertas mostraram-se ainda satisfatórias de forma a resolver os problemas de alfabetização, evasão e abandono que tem marcado a educação de jovens e adultos do município.

O Percurso Educativo, organização constituída pela equipe de coordenadores e professores que atendem às Medidas Socioeducativas, uniu, de forma não intencional, o SEJA e a EJA tornando-se uma versão híbrida dessas ofertas. Por não ter sido implementada pela gestão pedagógica do órgão central, apesar de publicada em resolução, não podemos fazer uma avaliação concreta de sua funcionalidade, apenas análises baseadas no que já temos de concreto. Segue a descrição da Proposta:

Figura 12 - Proposta Curricular do Percurso Educativo



O currículo da Educação Básica ofertado à jovens e adolescentes em cumprimento de medidas sócioeducativas, se fundamenta nos princípios vigentes de ensino, tendo a seguinte estrutura:

I – PERCURSO EDUCATIVO I - compreende a Base Nacional Comum Curricular estruturada por áreas do conhecimento.

- a) área I – Linguagem: Língua Portuguesa/Projeto de vida/Artes e suas Linguagens /Protagonismo Juvenil/ Educação Física.
- b) área II – Matemática: compreendendo os conhecimentos concernentes à Matemática / Educomunicação
- c) área III – Ciências Humanas e Naturais relativas ao Estudo da Sociedade e da Natureza do Mundo do Trabalho

II – PERCURSO EDUCATIVO II – compreende a Base Nacional Comum Curricular estruturada por áreas do conhecimento estruturadas com seus respectivos componentes curriculares:

- a) área I - Linguagem: Língua Portuguesa/Projeto de vida/Artes e suas linguagens /Protagonismo Juvenil/ Língua Estrangeira/Educação Física
- b) área II - Matemática /Educomunicação
- c) área III – Ciências Naturais – Ciências
- d) área IV – Ciências Humanas – Geografia/História Mundo do Trabalho

Parte diversificada com oferta de disciplinas que abordam temas contemporâneos e envolvem aprendizagens em várias áreas do conhecimento:

Parte Diversificadas	PROTAGONISMO JUVENIL	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderamento; - Sociedade: Família, Identidade, Tribos, Escola, Consumo, Tecnologias, Política e Criminalização. - Sexualidade: Saúde, Gênero, Diversidade, controle da natalidade e responsabilidade social.
	PROJETO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - PIA – Projeto Individual de Atendimento. - Autoconhecimento e autovalorização. - Profissionalização e vida acadêmica. - Comunicação. - Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas. - Relações Intrapessoais e Interpessoais. - Projeto de Vida Futura (PVF).
	EDUCOMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. - Sustentabilidade. - Estudo de linguagens multimidiáticas. - Arte-comunicação: história em quadrinhos, charge, caricatura, crônica, fotografia. - Educomunicação dentro da escola: rádio escola, publicação de jornais, fanzines e revistas, criação de websites e blogs, TV-escola.
	MUNDO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo meus direitos e deveres: Constituição Federal/ ECA/SINASE - Diversidade e trabalho (juventude, gênero, relações étnico-raciais). - Desemprego e formação pessoal. - Profissionalização e vida acadêmica. - Empreendedorismo.

Art. 14. Cada Percorso Educativo está estruturado em quatro Fases Letivas Semestrais, com a seguinte equivalência em relação aos anos do ensino fundamental:

Percurso Educativos /Fases Letivas Semestrais			
Percurso Educativo I		Percurso Educativo II	
Fase I - 1º semestre	1º e 2º anos	Fase V - 1º semestre	6º ano
Fase II - 2º semestre	3º ano	Fase VI - 2º semestre	7º ano
Fase III - 3º semestre	4º ano	Fase VII - 3º semestre	8º ano
Fase IV - 4º semestre	5º ano	Fase VIII - 4º semestre	9º ano

§1º Percorso Educativo I - Integraliza os anos iniciais do ensino fundamental, com duração de 400 (quatrocentas) horas/ aula cada Fase, totalizando 1600 (um mil e seiscentas) horas/aula para conclusão deste percurso=

§2º Percorso Educativo II - Integraliza os anos finais do ensino fundamental, com duração de 400 (quatrocentas) horas/ aula cada Fase, totalizando 1600 (mil e seiscentas) horas/aula para conclusão deste percurso.

§3º Em todas as fases do currículo serão implementadas as diretrizes curriculares estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular, conforme detalhado no **Anexo I** desta Resolução.

§4º As disciplinas diversificadas devem abordar temas contemporâneos que envolvam aprendizagens em várias áreas do conhecimento, mantendo um vínculo permanente entre os saberes institucionalizados e circulantes, respaldados na Interdisciplinaridade e na Contextualização, conforme **Anexo II** desta Resolução:

Fonte: Resolução CME 001/2018, DOM, 23 de fevereiro de 2018, ano XXXI, nº 7.054

No bojo das experiências humanas e profissionais de todos envolvidos nesse projeto, a utopia era fundamentar esses adolescentes e jovens para sua formação ao longo da vida, que começasse no presente, dentro da internação em que a mobilidade dos alunos e alunas é intensa, e continuasse no futuro, e na sua complementação formacional do lado de fora da medida, ao longo de sua vida, tal como nos insira o documento. Ireland exemplifica trecho do *Marco de Ação de Belém (2009)*¹¹, onde se trata da importância da educação de adultos:

Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal (CONFERÊNCIA, 2010, p. 6 *apud* IRELAND, 2011, p. 26).

A partir das reflexões sobre esse percurso e outras experiências advindas desse momento, que continuamos no intuito pesquisatório de um movimento curricular para Medidas Socioeducativas de Internação.

¹¹ Documento criado a partir da 6ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confintea), em 2010, no qual se reconhece a importância de se reforçar políticas públicas de educação de jovens e adultos, bem como a necessidade de os países aumentarem o financiamento desta área.