

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



MESTRANDO: ROBERTO FERNANDES SOUSA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. TÂNIA REGINA DANTAS

O CURRÍCULO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA
NO TERRITÓRIO DE VILA DE ABRANTES

SALVADOR – BAHIA

2019



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MPEJA

MESTRANDO: ROBERTO FERNANDES SOUSA

O CURRÍCULO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA
NO TERRITÓRIO DE VILA DE ABRANTES

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito a obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração II – Formação de Professores e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Dantas

SALVADOR – BAHIA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S725o

Sousa, Roberto Fernandes

O currículo: Espaço de formação dos sujeitos da EJA no território de Vila de Abrantes / Roberto Fernandes Sousa.-- Salvador, 2019.
142 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.Currículo. 2.Educação de Jovens e Adultos. 3.Território. 4.Vila de Abrantes.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“O Currículo: Espaço de Formação dos Sujeitos da EJA no Território de Vilas de Abrantes”

ROBERTO FERNANDES SOUSA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores e Políticas Públicas, em 17 de julho de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutora em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona

Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutora em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

*Não me iludo
Tudo permanecerá
Do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando
Todos os sentidos...*

(Gilberto Gil)

Saúdo a nossa ancestralidade que, com admirável resistência, permitiu a nossa chegada até aqui, em condições de disputar, na academia, o espaço para colocar a nossa voz, a nossa interpretação de mundo, a nossa trajetória na construção dos sentidos.

Sentidos que se entretecem com a nossa luta histórica, com o nosso sangue e suor, com a nossa ciência não validada pelos cânones arrogantes, com a nossa fé incompreendida, com os nossos símbolos enodados, com os nossos heróis e as nossas heroínas olvidados/as, com as nossas dores naturalizadas e silenciadas... e com a nossa ginga, intelectualidade e capacidade de se reinventar diante dos desafios do cotidiano vivido.

Carregamos as trajetórias que construíram saberes que os livros não portam, que foram sujeitas de uma história que não se consagrou como a versão triunfante, e sobre as quais, portanto, nada nos contaram durante a experiência de aprendizagens formais, proporcionada pela escola.

MPEJA, aqui chegamos! E nós também te saudamos por existir!

Mas, não estamos sós neste ponto da estrada.

Muitos passos foram dados por outros e outras.

Muitas quedas foram experimentadas por outros e outras.

Muitas e muitos sucumbiram de cansaço.

Muitos e muitas percorreram trechos de maneiras enlevadas... brilhantes!

Que as divinas forças, que os encantados, que os nossos esforços humanos também permitam que os passos, agora experimentados, ajudem àqueles e àquelas que conosco caminham, e deem outros pontos de partida aos outros e as outras que sequenciarão a nossa aventura de caminhar.

O Mestrando

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que
descobrisse o mar.
Viajaram para o sul.
Ele, o mar, está do outro lado das dunas altas,
esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar
estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que
o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:
‘- Me ajuda a olhar!*

(Eduardo Galeano)

Os nossos agradecimentos se dirigem, à frente de tudo, às forças transcendentais que nos colocam diante da imensidão dos universos, que nos fazem entender que a humildade deve ser uma virtude a cultivar, a todo momento.

Agradeço à generosidade dos outros tantos olhos que têm nos ajudado a ampliar os sentidos de ver, qualificar a acuidade, re-ver, re-olhar.

Muito obrigado aos meus familiares, amigos e amigas, que compartilham da nossa alegria por cada passo galgado, e que estão conosco nos momentos em que estes passos nem sempre representam conquistas.

Somos gratos aos fantásticos momentos que vivenciamos ao lado dos nossos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia.

Gratidão imensa às escolas de EJA de Vila de Abrantes que, desde o início, abriram as portas e os corações para esta experiência. E aos sujeitos que toparam participar conosco desta roda, que palavras podem exprimir o meu contentamento?

À minha banca de examinadores, agradeço pela generosidade em emprestar seus olhos para que eu possa atentar-me a outras formas, a outras perspectivas para olhar, re-olhar ou des-ver, quando esta for a melhor atitude epistemológica.

Por fim, manifesto o aprazimento pela companhia da minha orientadora, Professora Dra. Tânia Regina Dantas, pelo que a mesma representa na história da EJA, pela sua peleja, ao lado de outros e outras, para que o meu Programa MPEJA existisse. E pelo quanto é capaz de expressar sua intelectualidade de uma forma generosa e acolhedora, compartilhando com este mestrando o seu olhar aguçado.

Valeu, gente!

Sigamos... olhando!

SOUSA, Roberto Fernandes. **O currículo: Espaço de formação dos sujeitos da EJA no território de Vila de Abrantes**. Dissertação (Mestrado). 144 páginas. Departamento de Educação, Campus I. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2019.

RESUMO:

Este trabalho tem como objeto de estudo o currículo da EJA. A nossa indagação de base é: como o currículo pode legitimar, ou não, os conhecimentos que os sujeitos constroem e validam na sua interação com o território de Vila de Abrantes? O objetivo geral é apreender a relação entre o território e os currículos instituídos e implementados na EJA em Vila de Abrantes. Os objetivos específicos são relacionar as concepções críticas e pós-críticas de currículo e de território no contexto da EJA e sistematizar um conjunto de estratégias para que o currículo possa constituir-se em espaço de formação para educadores/as e educandos/as da EJA, a partir dos saberes do território. Os sujeitos da pesquisa são estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores da EJA, de 03 escolas da rede municipal. A nossa implicação com o objeto e com o campo de pesquisa, assim como outras variáveis que descortinaremos no primeiro capítulo, nos levaram a escolha por uma pesquisa qualitativa, com inspiração etnográfica. Para tanto, as nossas referências metodológicas situam-se em Minayo (2016), André (1995), Creswell (2014), Triviños (2012), Macedo (2009; 2010; 2016) e Galeffi (2009). As nossas reflexões sobre currículo dialogam com os saberes de Silva (2013), Arroyo (2013; 2014), Sacristán (2000), Macedo (2002; 2013; 2016) Saviani (1999) e Freire (2011; 2015). As reflexões sobre o currículo da EJA estão referenciadas em Fávero (s.d), Paiva (1997), Paula e Oliveira (2011), Haddad e Di Pierro (2000) e Dantas (2016). As ideias de território dialogam com autores como Santos (1985; 1996; 2002), Hasbaert (2004), Saquet (2003) e Serpa (2009). Os achados da pesquisa estão analisados em diálogo com Arroyo (2013; 2014; 2017), Santos (2001), Macedo (2005) e Freire (2001; 2015). Os resultados do trabalho evidenciam que os sujeitos têm uma significativa apreensão acerca dos saberes emanados do território, fruto das suas experiências pessoais, sociais e laborativas e que percebem oportunidades para que estes saberes sejam incorporados aos conteúdos curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, os achados apontam para a necessidade de uma inserção sistemática dos temas do território nos programas de formação continuada dos profissionais da EJA em Vila de Abrantes.

Palavras-chave: Currículo – EJA – Território – Vila de Abrantes

SOUSA, Roberto Fernandes. **The curriculum: Space for the formation of EJA subjects in the territory of Vila de Abrantes**. Dissertation (Master). 144 pages. Department of Education, Campus 1. Salvador , Bahia State University, 2019.

ABSTRACT

This work has as its object of study the curriculum of EJA. Our basic question is: how can the curriculum legitimize or not the knowledge that the subjects build and validate in their interaction with the territory of Vila de Abrantes? The general objective is to apprehend the relationship between the territory and the curricula instituted and implemented in the EJA in Vila de Abrantes. The specific objectives are to relate the critical and post-critical conceptions of curriculum and territory in the context of ALE and systematize a set of strategies so that the curriculum can be a training space for educators and students of ALE, from the knowledge of the territory. The research subjects are students, teachers, pedagogical coordinators and managers of EJA, from 03 schools of the municipal network. Our implication with the object and the research field, as well as other variables that we will uncover in the first chapter, led us to choose a qualitative research, with ethnographic inspiration. To this end, our methodological references are in Minayo (2016), André (1995), Creswell (2014), Triviños (2012), Macedo (2009; 2010; 2016) and Galeffi (2009). Our reflections on curriculum dialogue with the knowledge of Silva (2013), Arroyo (2013; 2014), Sacristán (2000), Macedo (2002; 2013; 2016) Saviani (1999) and Freire (2011; 2015). Reflections on the curriculum of EJA are referenced in Fávero (s.d), Paiva (1997), Paula and Oliveira (2011), Haddad and Di Pierro (2000) and Dantas (2016). The ideas of territory dialogue with authors such as Santos (1985; 1996; 2002), Hasbaert (2004), Saquet (2003) and Serpa (2009). The research findings are analyzed in dialogue with Arroyo (2013; 2014; 2017), Santos (2001), Macedo (2005) and Freire (2001; 2015). The results of the work show that the subjects have a significant apprehension about the knowledge emanating from the territory, the result of their personal, social and work experiences and that they perceive opportunities for this knowledge to be incorporated into the curriculum contents of Youth and Adult Education. Finally, the findings point to the need for a systematic insertion of the themes of the territory in the continuing education programs of the EJA professionals in Vila de Abrantes.

Keywords: Curriculum - EJA - Territory - Vila de Abrantes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Traçado cartográfico de Vila de Abrantes e localidades adjacentes	57
FIGURA 2 - A Vila do Espírito Santo em gravura produzida no século XVIII	58
FIGURA 3 - Vista do mar e do Oceano Atlântico, a partir das dunas de Vila de Abrantes ..	59
FIGURA 4: Igreja do Divino Espírito Santo em fotografia da primeira metade do século XX, aonde ainda é possível visualizar o antigo colégio dos jesuítas	60
FIGURA 5: Perspectiva aérea da Praça da Matriz, em Vila de Abrantes. Em destaque o formato da Praça da Matriz, semelhante à figura 2. No alto está a Igreja do Divino Espírito Santo	61
FIGURA 6: Igreja do Divino Espírito Santo, situada na praça principal de Vila de Abrantes.	62
FIGURA 7: Região de Fonte da Caixa e Nova Abrantes, surgida a partir das décadas de 80/90	63
FIGURAS 8 E 9: Rio que corre ao lado de um grande empreendimento comercial recebe dejetos sem tratamento, como vários outros pequenos córregos e nascentes em Vila de Abrantes	64
FIGURAS 10 E 11: Fonte do Buraquinho e lagoa da Estiva, mananciais que forneciam água potável para os moradores de Vila de Abrantes, quando não havia água encanada	64

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Matrículas na EJA na rede municipal de ensino de Camaçari e nas escolas municipais de Vila de Abrantes, entre os anos 2015 e 2018	66
TABELA 2: Matrículas na EJA nas escolas da rede pública (estadual e municipal) em Camaçari e em Vila de Abrantes, entre 2015 e 2018.....	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo 01 – educandos e educandas	32
QUADRO 2: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo 02 – educadoras e educadores	33
QUADRO 3: Modelo Curricular – Eixos Temáticos do Tempo de Formação I	83
QUADRO 4: Modelo Curricular – Eixos Temáticos do Tempo de Formação II e Tempo de Saber	84

LISTA DE SIGLAS

APA – ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL
BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAPS – CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL
CEAA – CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS
CEB – CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNBB – CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONFINTEA – CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
COPENE – COMPANHIA PETROQUÍMICA DO NORDESTE
CRAS – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL
CREAS – CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO EM ASSISTÊNCIA SOCIAL
DOM – DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO
ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FEBA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MOBRAL – MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
MPEJA – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MVCII – MORTES VIOLENTAS POR CAUSA INDETERMINADA
PBA – PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO
PEC – PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO
PHOC – PARQUE HABITACIONAL ORIENTADO DE CAMAÇARI
PL – PROJETO DE LEI
PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNLD – EJA: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PROEJA - PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROJOVEM - PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS

RMS – REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR

SEA – SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

SECADI - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SGD – SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

SNJ - SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE

SIRENA - SISTEMA RÁDIO EDUCATIVO NACIONAL

SUAS – SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

TIBRAS – TITÂNIO DO BRASIL

UBS – UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

UEBAS – UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

UPA - UNIDADE DE PRONTO ATENDIMENTO

USF – UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA

SUMÁRIO

CAPITULO I

INTRODUÇÃO	15
1. TRAJETÓRIAS DO MESTRANDO E A SUA IMPLICAÇÃO	17
2. O QUE PROPÕE E COMO SE ESTRUTURA ESTE TRABALHO	19

CAPITULO II

SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	23
1. SOBRE O TIPO, NATUREZA E INSPIRAÇÃO DA PESQUISA	24
2. REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA QUALITATIVA E O RIGOR CIENTÍFICO ...	27
3. DELINEANDO O CAMPO E CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA ..	29
4. SOBRE OS DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	34
4.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL	34
4.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	35
4.3 OBSERVAR E FAZER MEMÓRIA	37
5. A ANÁLISE DOS RESULTADOS	38

CAPÍTULO III

CURRÍCULO, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
1. O CURRÍCULO NO CENTRO DA CENA	40
2. CONCEPÇÕES EM DISPUTA NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO	44
3. DIMENSÕES PARA COMPREENSÃO DE TERRITÓRIO	49
4. CURRÍCULO E TERRITÓRIO EM DIÁLOGO	52

CAPITULO IV

VILA DE ABRANTES: TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	57
--	----

CAPÍTULO V

A EJA E OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS	69
1. BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE CONTEÚDOS E CURRÍCULOS PARA A EJA NO BRASIL	69
2. MEMÓRIAS SOBRE O ENSINO NOTURNO NA CIDADE DE CAMAÇARI E NO TERRITÓRIO DE VILA DE ABRANTES	77
2.1 NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O ENSINO NOTURNO NA CIDADE DE CAMAÇARI E NO TERRITÓRIO DE VILA DE ABRANTES	80

2.2 A EJA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO DE PESQUISA	86
---	----

CAPITULO VI

DIALOGANDO COM OS RESULTADOS DA PESQUISA	90
1. COMO OS SUJEITOS PERCEBEM O TERRITÓRIO	91
1.1 O TERRITÓRIO DA SOBREVIVÊNCIA	91
1.2 O TERRITÓRIO DA CONVIVÊNCIA	94
1.3 O TERRITÓRIO DA MEMÓRIA	95
1.4 O TERRITÓRIO DAS AUSÊNCIAS	97
2. PERCEPÇÕES SOBRE A EJA E OS CURRÍCULOS VIVENCIADOS	99
3. POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO, A PARTIR DO CURRÍCULO DA EJA	107
3.1 TRABALHO E PRODUÇÃO DA SOBREVIVÊNCIA	108
3.2 CULTURAS, DIVERSIDADES E DESIGUALDADES	110
3.3 MEMÓRIA E CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO	112

CAPITULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	120
--------------------------	-----

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO 02: PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES DA EJA EM VILA DE ABRANTES.	126
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO 01: ESTUDANTES DA EJA EM VILA DE ABRANTES	127
APÊNDICE C: ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO ROTEIRO, CONFORME AS DIMENSÕES DA PESQUISA	128
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO DE FORMAÇÃO I	134
ANEXO II: MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO DE FORMAÇÃO II	135
ANEXO III: MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO DE SABER III	136
ANEXO IV: PARECER CONSUBTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA.....	137

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

*Os senhores me desculpem,
mas devido ao adiantado das horas,
eu me sinto anterior às fronteiras.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Nos momentos em que experimentávamos intensamente as descobertas, análises, desejos e reflexões proporcionados pela construção do presente trabalho, muitas inseguranças sobre o Brasil que se descortina também nos fizeram companhia. Ao mesmo tempo em que estávamos tomados pelo entusiasmo de poder trazer ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Vila de Abrantes algumas singelas contribuições acerca do currículo, nossos sentidos também eram tomados por sentimentos e sensações próprias de ansiedade, alimentada pelo turbilhão de notícias e fatos que apontam para a fragilização das pautas progressistas, em todos as searas da prática social.

Recortando para o espectro do campo educativo, estamos a testemunhar os grados de grupos conservadores e de viés neoliberal, ecoando, de um modo massivo e reiterado, tanto nos espaços de decisão política, quando nos espaços mais elementares de implementação das políticas públicas de educação. Uma tal “agenda de costumes” vem se assenhorando das instâncias decisórias e mira a escola como instrumento de implementação do seu conteúdo programático, contraditoriamente, sob o argumento de que o ensino precisa despir-se de ideologias que o conduziram a uma massiva “doutrinação” dos estudantes nas últimas décadas.

Sob o manto desta cruzada contra a “doutrinação”, tramitam nas casas legislativas federais projetos anacrônicos como, por exemplo, o PL 2589/2019¹ que objetiva retirar de Paulo Freire o título simbólico de Patrono da Educação Brasileira. Mal sabe essa “gente careta e covarde”² que esse título simbólico sempre esteve, e está, muito longe, do ponto de vista teórico-prático, de significar a implementação

¹ Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. O teor do PL está disponível em https://www.camara.leg.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=2199675&st=1, acesso 15/05/2019.

² Verso da música “Blues da Piedade”, dos compositores Cazuza e Frejat, disponível em <https://www.letras.mus.br/cazuza/44997/>, acesso 15/05/2019.

das ideias freireanas nos currículos e demais políticas de ensino no país. A educação do Brasil, os educadores e educadoras da escola pública se vêem acusadas de cometer a heresia de seguir a Freire, um “crime” que jamais se estruturaram para cometer. As atuais classes dirigentes pensam a educação pública do Brasil como quem enfrenta “moinhos de vento”, como faziam D. Quixote e Sancho Pança no clássico livro de Cervantes³.

Noutra esteira, acompanhamos a tonificação de grupos que desejam fortalecer agendas que tendem a ampliar o fosso da desigualdade, a partir da implementação de projetos⁴ que visam relativizar direitos básicos que asseguram a frágil cidadania, ainda não consolidada em nossa história (CARVALHO, 2007). São tempos de ameaças aos direitos previdenciários, às políticas afirmativas, às poucas políticas de equidade e proteção aos grupos mais vulneráveis. Não faltam, ainda, ameaças à produção científica, com a crescente escassez de recursos humanos e financeiros, resultado de cortes orçamentários em áreas fundamentais em nome de uma austeridade fiscal, sempre ágil em mirar o seu ancinho para os campos social, científico, cultural e educacional⁵, poupando os privilégios das classes mais bem aquinhoadas, dentre elas as elites políticas e judiciárias.

Nesse contexto, é oportuno denunciar que a EJA está relegada a um lugar nenhum, ou a um não-lugar, dentro da atual estrutura da gestão nacional. O Poder Executivo Federal extinguiu, como um de seus primeiros atos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sem designar um novo modelo de gestão das políticas geridas por tal instância no Ministério da Educação (MEC). No espectro do município de Camaçari - Bahia, aonde atuamos profissionalmente, tem se implementado políticas de nucleação das turmas de EJA, resultando no fechamento de escolas em territórios periféricos. A nucleação considera apenas a otimização de recursos e desconsidera outros fatores igualmente relevantes. A escola em que atuamos como coordenador pedagógico, na

³ A obra é Dom Quixote de La Mancha, lançado em 1605, em Madrid, Espanha.

⁴ Um claro exemplo disso é PEC da Reforma Trabalhista, sancionada como Lei 13.467/17. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm, acesso em 19/08/2018.

⁵ A PEC 241 / 2016, aprovada durante o governo Temer, estabeleceu o total congelamento dos gastos públicos em diversas áreas da administração federal, dentre elas educação, saúde, segurança pública e reforma agrária. Em 2019, por decisão do executivo, as universidades federais e institutos federais sofreram novos cortes que, desta vez, afetaram até despesas discricionárias. Na Bahia, no primeiro semestre de 2019, as Universidades Estaduais (UEBAS) assumiram um movimento de greve diante dos contingenciamentos sucessivos de recursos. O que vem, dia após dia, sufocando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

localidade de Vila de Abrantes, também está sendo alvo dessa política de fechamento, ao nosso ver, inconsequente e enviesada.

Seria esse o tempo da incerteza que nos impele à acomodação e à descrença, ou seria esse o tempo fértil para a “esperança freireana” e para a “incerteza moriniana”? “É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em tudo que é ligado” (MORIN, 2002, p. 84). Portanto, para além das curiosidades epistemológicas que nutrem o processo de investigação no presente trabalho, que também seja esta uma caminhada que nos alimente diante do incerto, esperando a partir de uma dialética que aponte para tempos mais alvissareiros.

Resistir agora é uma questão de vida ou de mediocridade.

1. TRAJETÓRIAS DO MESTRANDO E A SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO

Este trabalho tem para nós aspectos axiológicos, pessoais e profissionais inestimáveis. A localidade de Vila de Abrantes é um território que nos acolheu, em fins do século XX, quando do nosso êxodo, afluindo da terra onde nascemos, a amada cidade de Ipiaú, no Sul da Bahia. Isso se deu muito cedo, ainda no limiar da juventude. As condições materiais para a sobrevivência em nossa região originária estavam muito desfavoráveis. O declínio meteórico da monocultura do cacau, principal pilar da economia da região, agravou as condições socioeconômicas, aprofundando as desigualdades e colocando ainda mais obstáculos no horizonte das juventudes pobres.

Dia após dia, convivíamos com despedidas de amigos, parentes e chegados que, na esperança de dias melhores, afluíam para outros centros urbanos, na expectativa de encontrar condições dignas para comer, vestir, morar, estudar, sonhar. Nós fizemos parte destes coletivos desenraizados (ARROYO, 2014), expropriados do seu território pelas desigualdades que geram a necessidade de migrar, em busca de alternativas econômicas e sociais para a vida, deixando para trás vínculos familiares, afetivos e sociais, em busca de outras utopias.

Conseguimos estabelecer domicílio nesta localidade, constituindo família e produzindo a vida material e simbólica, através do trabalho docente⁶. Ingressamos

⁶ Fizemos o Curso de Magistério no Colégio Estadual de Ipiaú, na saudosa turma de 1996.

na educação pública de Camaçari, atuando em Vila de Abrantes, ainda nos idos de 2000. A nossa prática profissional, inicialmente se deu como docente dos componentes curriculares Ensino Religioso e Filosofia. Em virtude da carga horária de tais disciplinas estarem entre as menores da matriz curricular de então, fazia-se necessário que tivéssemos várias turmas, em unidades escolares diferentes, para que se completasse o tempo semanal de trabalho previsto. Foi assim que tivemos a oportunidade de atuar em quatro das cinco unidades escolares então existentes na localidade.

Começamos a perceber quão significativa era a presença de famílias advindas dos mais recônditos lugares da Bahia, do Nordeste e do Brasil, movidas pelo mesmo desejo: uma vida com mais dignidade. Ainda que a nossa origem geográfica se distinguisse daquela de muitas das famílias com as quais lidávamos, tanto na convivência cotidiana quanto na prática profissional, para além do compartilhar de um território físico que nos acolheu, também nos vinculava a expectativa comum de construir uma vida com mais oportunidades.

Já com o Curso de Pedagogia⁷ concluído, ingressamos, por seleção pública, em uma nova função na educação pública de Camaçari. A essa altura, já tínhamos uma outra atividade profissional, a qual exercíamos durante o dia. Daí fomos convocados a atuar na coordenação pedagógica de uma escola municipal no turno da noite, iniciando-se a nossa relação com a EJA. Necessário se faz registrar que a nomenclatura “EJA” era totalmente desconhecida por nós. Também não era de uso comum entre os profissionais das unidades escolares e mesmo entre os gestores do sistema, tal definição não era usada para referir-se ao ensino voltado àqueles sujeitos que frequentavam os estabelecimentos públicos no turno da noite. Isso só veio se dar, oficialmente, a partir de 2011, conforme veremos no corpo deste trabalho.

Consideramos muito significativa a oportunidade de residir, conviver e realizar o trabalho profissional em Vila de Abrantes, pois isso nos possibilitou, ao longo desse tempo, acompanhar as várias reconfigurações (ambientais, sociais, econômicas, políticas) experimentadas pelo território.

Residindo e produzindo a vida nesse território, no qual povos originários e portugueses construíram um próspero aldeamento no século XVI (conforme

⁷ Somos egressos da antiga Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), curso das Faculdades Integradas Olga Mettig, da cidade de Salvador – Bahia.

veremos no capítulo III), percebemos algumas conquistas, em termos de políticas sociais e oferta de serviços, como também vimos a negligência das gestões públicas que geraram a precarização dos modos de sobrevivência. Assistimos à construção de uma praça de pedágio que cindiu o distrito de Abrantes. Vimos crescer as demandas e disputas por espaços, aonde erigem-se barreiras físicas e simbólicas, que refletem desigualdades.

Foram exatamente as experiências como morador e trabalhador em Educação de Jovens e Adultos nesse território que nos impulsionou à retomada da vida acadêmica, ingressando no Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na expectativa de pensar a respeito das articulações que podem ser tecidas entre os currículos da EJA e as questões inerentes à Vila de Abrantes.

2. O QUE PROPÕE E COMO SE ESTRUTURA ESTE TRABALHO

O nosso objeto de estudo é currículo da EJA em Vila de Abrantes. Este objeto nos coloca diante da seguinte inquietação/pergunta/problema: como o currículo da EJA pode legitimar, ou não, os conhecimentos que os sujeitos, educadores e educandos, constroem e validam na sua interação com o território de Vila de Abrantes?

O nosso objetivo geral é apreender a relação entre o território e os currículos instituídos e implementados na EJA em Vila de Abrantes. Os nossos objetivos específicos são: relacionar as concepções críticas e pós-críticas de currículo e de território no contexto da EJA e sistematizar estratégias para que o currículo possa constituir-se em espaço de formação para educadores e educandos da EJA, a partir dos saberes do território.

Face a tais objetivos, este trabalho está estruturado conforme descrito a seguir: Esta introdução, na qual já demonstramos as motivações que nos impulsionaram a escolha do tema de pesquisa e o quanto este se relaciona com a nossa vida pessoal e profissional. Concordamos com Macedo (2009, p. 90) que “partir para o campo de pesquisa com algumas percepções sensibilizadoras faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos”. Nesta introdução,

portanto, escolhemos compartilhar percepções iniciais acerca do nosso campo de estudo que é a EJA no território de Vila de Abrantes.

O capítulo II diz respeito às nossas escolhas metodológicas, explicitando as razões que sustentam as nossas opções. A proposta é que mobilizemos algumas reflexões no campo da pesquisa social, qualitativa, com o recorte para o campo da educação. Vamos apresentar algumas ideias que nos levaram à escolha da orientação etnográfica como luzeiro que nos ajudou na apuração do olhar, face às múltiplas questões que brotam no chão fértil do perfil de trabalho que estamos realizando. Vamos discorrer ainda sobre definições que nos apetececeram a utilizar os dispositivos de recolha de informações, eleitos como os mais substanciais, face a variáveis como objetivos, campo de estudo, objeto de investigação e tempo de efetivação. O capítulo II ainda traz considerações quanto à eleição da hermenêutica e da triangulação como referências importantes para a organização das informações que serão produzidas junto aos sujeitos. Tais referências conduzirão o diálogo crítico-analítico-interpretativo com as informações recolhidas, orientando a análise dos resultados.

No capítulo III, estamos dedicados em fazer a nossa imersão nas referências teóricas sobre o tema do currículo. Iniciamos por sinalizar algumas percepções sobre aspectos conjunturais que são pano de fundo, em termos de Brasil, para a constituição do nosso pensamento. Neste momento do trabalho, compartilhamos o nosso entendimento sobre quais os rebatimentos que esta conjuntura reacionária tem tentado consolidar em termos das políticas curriculares brasileiras. Consideramos válido trazer algumas “manchetes” sobre a história da construção do currículo como campo de estudos e disputas, entremeando com pensamentos pós-críticos, que vão nos acompanhar nas ideias de currículo que desejamos referir no restante do trabalho. Vamos perspectivar o currículo entretecendo-o com conceitos que remetem às ideias de território, pois este é um dos principais aspectos que indagamos desde a pergunta inicial da pesquisa.

O capítulo IV é povoado por ideias que resultam da nossa condição de pesquisador implicado. Aqui apresentamos o território de Vila de Abrantes com as lentes que a nossa experiência pessoal de morar, viver e produzir a vida nos legaram, ao longo do tempo. Ele é fruto de uma necessidade que se tornou patente durante o nosso processo de pesquisa, que foi o de apresentar Vila de Abrantes

para interlocutores que desconhecem o valor simbólico, histórico e material deste território.

O capítulo V apresenta algumas ideias de currículo que subjazem às experiências de Educação de Jovens e Adultos implementadas por meio dos mecanismos oficiais. O nosso intento é olhar para alguns elementos, como os materiais didáticos utilizados em campanhas de educação de adultos, e tecer provocações sobre as ideias de sujeito, educação e currículo que sustentam tais elementos, mesmo que não evidentes num primeiro olhar. O capítulo também traz, como fruto da análise documental que empreendemos no percurso da pesquisa, diálogos com alguns referenciais normativo-legais que orientam o currículo da EJA em Vila de Abrantes. Fazem parte desses referenciais documentos do sistema municipal de ensino para a modalidade EJA, bem como os projetos políticos pedagógicos de 03 escolas do território.

O capítulo VI contém a nosso relatório de pesquisa de campo, portanto apresenta a nossa interpretação dos achados, a partir do diálogo com os sujeitos educandos e educadores. O nosso intento foi articular as falas dos sujeitos, com as nossas observações no campo, produzindo ideias possíveis para que os currículos da EJA estejam mais atentos às vicissitudes do território de Vila de Abrantes. Este “ponto de chegada” não tem a menor intenção de tornar-se um instrumento programático ou balizador de caminhos infalíveis. Isso seria incompatível com a natureza da nossa pesquisa, a qual pode chegar a um ponto de muito mais perguntas que conclusões (WOLCOT, 1994b apud CRESWELL, 2014).

Conclusões assertivas, assim, seriam uma “arapuca”, um passo pedagógico em falso que não dialoga com as ideias multirreferenciais que mobilizamos. Por essa razão, a nossa opção é pensar em “estratégias”. Macedo (2002, p. 79), ao alertar sobre as limitações da circunscrição programática do currículo, assente que na “estratégia, permite-se, a partir de uma decisão inicial, implementar um certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo informações que vão chegar no curso da ação”. Em contraposição, o viés programático supõe sequência de ações que requerem uma estabilidade de condições para serem implementadas, assim “se as circunstâncias não forem favoráveis, o programa fracassa” (MACEDO, 2002, p. 79). O território, os sujeitos, as circunstâncias históricas e o apanágio sociocultural não constituem um tecido rígido,

inflexível às mudanças. Currículos que valorizam estes aspectos precisam estar sensíveis à dinâmica dos mesmos.

A conclusão, ou conclusões, que demarcam o fim deste trabalho, pretendem constituir-se em pontes para novos diálogos. Diálogo tomado numa acepção freireana, como o pensador nos apresenta em sua *Pedagogia do Oprimido* (2015): diálogo como encontro, como processo dialético e problematizador, como oportunidade de expressão do amor e da humildade. O nosso caminho de pesquisa jamais poderia nos levar ao encontro de modelos precisos, rígidos e complexos pois “tudo que é qualidade é sempre resultante de fluxos intencionais complexos e flutuantes, suscetíveis a mudanças inesperadas” (GALLEFI, 2009, p. 36).

Já agora, alimentamos o desejo de que as relações proporcionadas pela escola e pelos currículos da EJA possam transgredir as amarras prescritivas, os hermetismos, os autoritarismos e fertilizem novas utopias, na esperança de uma realidade menos desigual, de mais pluralidade de vozes emancipadas e encorajadas a falar de si, do seu lugar, da sua história. Quiséramos nós que os currículos da EJA no território de Vila de Abrantes possam ser semeadores destas utopias.

CAPÍTULO II

SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

(Merleau-Ponty)

Construir a descrição metodológica não se restringe à explicitação da sequência de técnicas. Este exercício abrange um certo desvelamento das ideias que nutrimos sobre o conhecimento, acerca da ciência, desta como prática social atrelada, e sobre o veio interpretativo dos significados construídos pelo pesquisador (PESCE & ABREU, 2013). A este respeito, Sá e Macedo (2016, p. 86) nos indicam que “método é, invariavelmente, uma pauta política, ou seja, um trabalho de opções e escolhas na polis”. Portanto, o nosso traçado metodológico carrega os sentidos que atribuímos ao “ser e estar” em contato com o território físico, social, laborativo e simbólico no qual desenvolveremos o processo investigativo.

Em nossa pesquisa, este processo investigativo se constituiu em olhar para o campo e dialogar com os sujeitos outros, mas também consistiu em olhar para nós mesmos, fazermos memória da nossa história, da nossa contribuição profissional e pessoal para o território e para a EJA. Em nossa abordagem introdutória, já evidenciamos a nossa posição de pesquisador implicado. Somos parte do campo de pesquisa e esta nossa integração diz muito sobre o nosso encontro com o objeto deste trabalho.

Minayo (2016, p. 14)), de um modo didático e objetivo, define metodologia como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Este caminho pavimenta-se pelo diálogo com as teorias que nos ajudam a refletir sobre a natureza da pesquisa, sobre a complexidade do objeto, sobre o contexto que constitui o campo de pesquisa e sobre os ângulos de visão que assumimos para estruturar reflexões face às informações colhidas.

Concordamos com Duarte (2002), a qual destaca que o relato sobre as escolhas metodológicas pode ajudar outros pesquisadores quanto à possibilidade de experimentar os mesmos procedimentos e avaliar com mais segurança as afirmações feitas no trabalho científico. Como pelejadores da EJA em nosso território, somos também sabedores de que outros trabalhos congêneres, baseadas

nesta comunidade, não existem ou, pelo menos, não são ainda da nossa apropriação. Por isso, este nosso trabalho e sua reflexão metodológica pode indicar a outros pesquisadores pistas de que caminhos podem seguir ou rejeitar.

Como já explicitamos, os sujeitos, o campo de pesquisa e o objeto são elementos constitutivos da nossa trajetória pessoal e profissional. Isso desperta um ponto de atenção a ser considerado na sua justa medida para que não incorramos na armadilha de produzir um resultado que apenas satisfaça aos nossos anseios particulares, ainda que seja mister reconhecer que “a qualidade do conhecimento que produzimos sobre o mundo não está separada da qualidade antropossocial que queremos para o mundo” (MACEDO, 2009, p. 76). Nesse sentido, a curiosidade epistemológica que nos acompanha neste processo está irmanada com a nossa intenção de que os currículos da EJA, nosso objeto de estudo, possam ter a textura e o sabor que proporcionem melhores e mais adequados conteúdos de formação para os sujeitos, mesmo que o modo como isso possa se materializar, na prática, seja algo que nos inquirir e inquietar permanentemente. Currículos devem ser organismos pulsantes, vibrantes e, mesmo, imprevisíveis. Por isso, esperamos ser da natureza dos sujeitos que experenciam o currículo a permanente inquietação, a reinvenção.

Um outro ponto de referência importante é o de que o currículo se constitui num terreno de disputas epistemológicas por excelência, mesmo que, na prática educacional, naquilo que se estabelece na sala de aula e no cotidiano escolar, estejam muito mais evidentes e triunfantes as visões positivistas, disciplinadoras e cartesianas. Entendemos ser contraditório e contraproducente que as tensões que constituem a história do currículo simplesmente desapareçam quando o mesmo é implementando no ambiente da escola. Daí, pensar uma pesquisa sobre currículo é também uma oportunidade de nos defrontarmos com os limites das escolhas que fazemos em termos de estratégia para produção de conhecimentos científicos válidos e socialmente relevantes.

1. SOBRE O TIPO, NATUREZA E INSPIRAÇÃO DA PESQUISA

Refletindo com Tréz (2012), reconhecemos que a escolha do método em pesquisa educacional evidencia muito das concepções do pesquisador sobre o

mundo, os sujeitos, o conhecimento e a educação. A nossa pesquisa é qualitativa, de inspiração etnográfica, compreendendo que tal inspiração implica numa “perspectiva que nos leva a uma hermenêutica cultural, a uma aprendizagem polissêmica eminentemente acontecimental” (SÁ e MACEDO, 2016, p. 82). Realizamos, desse modo, uma pesquisa de campo, exploratória, na qual utilizamos como instrumentos de produção de informações a observação, com uso do diário de campo, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Uma referência filosófica fundamental para a inspiração etnográfica de pesquisa qualitativa é a fenomenologia. Podemos entender fenomenologia como um prisma filosófico que

“[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso entrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo sentidos eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo dos sujeitos, as experiências cotidianas e os significados atribuídos as mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia”. (ANDRÉ, 1995, p. 18)

Triviños, aludindo ao filósofo Edmund Husserl (1859 – 1938), referência primordial para a fenomenologia, reflete que

“A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências [...]. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *facticidade*” (*grifo do autor*). (TRIVIÑOS, 2012, p. 43)

Para Creswell (2014), o uso de uma abordagem tem a ver com o fato de que o pesquisador opta por recorrer aos princípios e procedimentos descritos na abordagem, mesmo que isto não signifique o uso exaustivo de todos os elementos da mesma. Deste modo, a nossa compreensão de que a inspiração etnográfica é aquela que melhor se coaduna com a nossa busca de interpretação da realidade, não resulta que estejamos obrigados ao uso amplo de todas as possibilidades em termos de estratégias e dispositivos de produção de informações. Por isso, dentro da abordagem, estamos fazendo opções que se descortinarão em reflexões adiante.

Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa alinha-se com o universo dos significados, com aspectos da realidade não redutíveis às quantificações, esse tipo de pesquisa olha para “o espaço das relações, dos processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 22). Por seu turno, Creswell (2014) entende que a pesquisa qualitativa considera os significados que os sujeitos atribuem a um problema social ou humano. Assim, os delineamentos

da pesquisa qualitativa estão muito mais associados ao contextual, dialético, interacional, referendando saberes científicos legítimos, constituindo numa afirmação válida, mas fora do clássico distanciamento pesquisador e objeto, paradigma consagrado pelas ciências experimentais, desde Descartes.

As sistematizações das abordagens qualitativas de pesquisa são algo recente em termos da história humana e do desenvolvimento das ciências como referências de explicação do mundo. O século XIX está em plena ebulição das ideias que evidenciavam as capacidades inteligíveis do ser humano para explicar a natureza e os seus fenômenos. Há um apogeu das frentes de desconstrução das concepções teocêntricas que vigoraram por séculos, sobretudo no mundo ocidental. As relações sociais consolidam outras formatações, a partir de novos modelos de produção das condições materiais de sobrevivência, num mundo europeu e norte americano mais urbano e industrial. É um tempo em que o progresso científico converte-se em progresso econômico e as elites capitalistas começam a ser moldadas.

Tomam corpo, neste universo, outras formas de perceber o homem e as relações que desenvolve consigo, entre si e com a própria natureza. Essas formas de percepção buscam se afirmar como ciência, a partir da delimitação dos seus objetos de estudo. Essa disputa pela afirmação resulta na configuração das disciplinas como recortes de explicação do real, o que parece sinalizar para “uma vitória da emancipação humana pelo viés do racionalismo, seja ele idealista ou empirista” (GALEFFI, 2009, p. 46). Delimita-se o que passa a chamar-se de ciências humanas, em diferenciação ao que se denomina de ciências físicas ou exatas. O paradigma em disputa passa a ser a forma de validação do conhecimento, visto que os cientistas do campo social reagem aos modelos de investigação, análise e explicação tidos como objetivos e universais. Gatti e André (2013) traduzem esta reação como uma insatisfação dos cientistas do campo social que não se viam representados nos métodos das ciências físicas e naturais, que eram usados para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Ideias referenciadas em campos recém surgidos como a hermenêutica (Wilhelm Dilthey), a sociologia crítica (Marx) e a semiologia (Ferdinand de Saussure) fortificam o pensamento de que não seria possível o conhecimento sobre o humano-social e o humano-educacional sem “um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e os significados construídos” (GATTI e ANDRÉ,

2013, p. 29). A partir da crítica à ciência positivista, que preconizava a total separação entre sujeito-objeto, surge o paradigma idealista-subjetivista que valoriza a maneira que o sujeito entende a realidade. As abordagens qualitativas encorpam-se e definem-se como referências válidas e legítimas de produção da ciência moderna, defendendo “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30).

Atualmente, as discussões sobre abordagens parecem ter superado a disputa por quais modelos seriam os mais válidos. Lançar esse olhar retrospecto não consiste numa tentativa de demonstrar o itinerário de modelos triunfantes, mas de percebermos como a ciência é um campo de disputa eivado de possibilidades e, mesmo, de contradições. Galeffi (2009), pontua que a busca pela racionalidade científica foi um exercício necessário à definição da ciência que buscou uma suposta liberdade entre o metafísico onto-teo-ontológico e a tradição epistemológica ocidental. A ciência positiva alicerçou o desenvolvimento da humanidade, por mais ambíguo que seja este desenvolvimento. Neste sentido, a reflexão sobre métodos não deve visar a contraposição entre eles, antes é preciso investigar radicalmente a natureza do conhecimento, que nunca terá um alcance definitivo, conquanto é uma produção humana. Não há, portanto, necessidade alguma de recuperar a história desse embate como forma de tentar hierarquizar conhecimentos.

2. REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA QUALITATIVA E O RIGOR CIENTÍFICO

Chamando a atenção para o desafio de definir o rigor metodológico da pesquisa qualitativa, Galeffi (2009) vai nos indicar alguns pontos que considera desafiadores. Sendo rigor uma expressão que remete à “rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo na sua forma” (2009, p. 38), é necessário articular rigor e flexibilidade. Este equilíbrio é a estratégia para que o excesso de rigidez não resulte numa produção de saberes circunscritos a si mesmos, numa clara “falência virtual do sistema postulado” (2009, p. 39), assim como é necessário prevenir para que o uso desmedido da flexibilidade não resulte numa total ausência dos justos tensionamentos. A este respeito, Macedo vai nos chamar à reflexão e criticidade, quando afirma que

As epistemologias qualitativas, no seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa *outra*, para um rigor *outro*, diria mesmo, e de uma forma significativa para uma formação *outra* em relação à pesquisa. (MACEDO, 2009, p. 78)

Num mundo regido predominantemente pelas doutrinas econômicas liberais, calcado na produtividade material e tecnológica, o sentido de qualidade foi coisificado. Desse modo, o grau qualitativo de algo passa a ser medido pelo quanto este algo é capaz de retroalimentar o sistema insustentável. Nesta esteira, Galeffi (2009) aponta para a necessidade de confrontar esta coisificação a partir da “qualidade de cultura espiritual das sociedades e dos indivíduos” (p. 39). Importante esclarecer que “espírito”, nesse contexto, não se confunde com aspectos religiosos/doutrinários, mas traduz-se no “signo do modo ético de existir de indivíduos e sociedades, ou seja, signo do modo habitual de viver de indivíduos sociais” (2009, p. 40).

O que se propõe não é desvinculação da pesquisa qualitativa do universo material, pragmático, no qual os sujeitos concretos produzem a sobrevivência de suas vidas, mas que o qualitativo aponte também para as outras dimensões não imediatas, que dizem respeito à “destinação do ser humano enquanto espécie, sem perder de vista a sua finitude como indivíduo e como sociedade histórica” (GALEFFI, 2009, p. 39). A expectativa excessivamente pragmática em torno da construção do conhecimento científico resulta, dentre outros prejuízos, em hierarquizações de saberes e graves equívocos na formação da consciência epistemológica.

Outro alerta é que o rigor na pesquisa qualitativa não diz respeito a um conjunto de procedimentos estabelecidos por outrem, outorgados e validados por autoridades científicas, aos quais o pesquisador deva se adequar, observando uma espécie de exteriorização metodológica que só pode ser legitimada por filósofos lógicos, cientistas matemáticos e geômetras (GALLEFI, 2009). Diante disso, o posicionamento complexo e transdisciplinar propõe um rigor que se articule com os diversos níveis de percepção da realidade. Dentre outras coisas, isso abre caminhos para que outras formas de perceber e interpretar a realidade também sejam validadas. Portanto, não se trata de rejeitar os rigores adotados pelas ciências duras, mas de questioná-los como imperativos absolutos na construção do saber. Isso enseja que a pesquisa qualitativa não deva estar a “reboque dos métodos científicos que lidam com fenômenos ditos naturais, portanto exteriores ao fluxo vital dos seres humanos concretos” (GALLEFI, 2009, p. 46)

Para Macedo (2009), a compreensão está no cerne do rigor na pesquisa qualitativa, sendo esta interpretada desde o seu sentido etimológico *praetendere* que “é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, interagir, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta do que nos rodeia e nos mesmos para aprender o que *entrelaça* elementos no espaço no tempo” (grifos do autor) (p. 87). O autor vai nos advertir, contudo, que a compreensão é da “natureza do sujeito”, não sendo dado ao pesquisador o direito de apropriar-se da compreensão dos sujeitos da pesquisa. Esta é uma premissa fundante do rigor dos métodos qualitativos. Reconhecer as intencionalidades e as escolhas dos sujeitos é um caminho para valorizar a compreensão do outro sobre a sua realidade.

Ainda com Macedo (2009), vamos compreender que o rigor dialoga com a própria concepção do projeto de pesquisa, na medida em que este precisa estar atento à não simplificação da realidade a ser pesquisada, pois o caminho rigoroso não é sinônimo de previsibilidade. Assim, o projeto deve nos “inflexionar para o futuro, com nossas previsões, nossas incertezas, nossos questionamentos, nossos objetivos” (MACEDO, 2009, p. 89).

O método rigoroso não está relacionado com amarras, mas em possibilidades que dialogam com pressupostos importantes para uma inquirição do fenômeno. Um desses pressupostos são as veredas teóricas que orientam o diálogo com o campo de pesquisa. É importante pensar o sentido de teoria não como uma referência outorgada apenas na experiência e na interpretação empírica de outros, mas como uma inspiração que possibilite retomadas, portanto não como rigidez que gere limitação heurística. Nesse sentido, “na fundamentação teórica de uma pesquisa, não podemos nos limitar a reluzir, consertar ou legitimar conceitos, faz-se necessário nos autorizarmos a criá-los, a propô-los” (MACEDO, 2009, p. 92)

3. DELINEANDO O CAMPO E CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

As escolhas que explicitamos até aqui dialogam com o contexto do nosso campo de pesquisa, no qual não exercemos um papel circunscrito apenas ao de investigador curioso que ao campo aflui no intento de coletar, organizar e relatar informações. Fazemos parte deste campo, e esta é a razão pela qual por ele nos interessamos como emulador deste trabalho. Do universo das 05 escolas da rede

municipal que ofertam a EJA em Vila de Abrantes, tivemos a oportunidade de atuar profissionalmente em 04 delas, em momentos diferentes da nossa trajetória. Esclarecemos que tal atuação não se deu na modalidade EJA em todas elas. Contudo, conhecemos parte da história de cada uma delas e criamos vínculos com muitos profissionais que, ainda hoje, nelas atuam.

A oferta da EJA em Vila de Abrantes se dá nos níveis Fundamental (04 escolas) e Médio (01 escola). Dessas escolas, constituíram nosso campo de pesquisa 03 unidades da Rede Municipal. 02 delas ofertam a modalidade EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EIXO IV e V) e 01 oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EIXOS I, II e III). Sobre a proposta de EJA que vigora na rede municipal de Camaçari, dialogaremos adiante, no capítulo V. A soma dos estudantes matriculados nestas unidades escolares na modalidade EJA, no ano letivo de 2018, orbitou em 04 centenas de estudantes (ver tabela 01, no capítulo IV) e a quantidade de profissionais docentes é algo em torno de três dezenas.

Faz todo sentido, para nós, pensar nos sujeitos o mais próximos o quanto possível da sua inteireza, como seres humanos complexos. Sujeitos que não são objetos redutíveis, suas naturezas não se limitam ao espectro das dimensões ou papéis que elegemos como demarcadores para a sua participação neste processo. Eles não são apenas indivíduos partícipes de uma pesquisa acadêmica. São profissionais, são mães, pais, filhos, netos. São sujeitos de direitos (muitas vezes negados de tantas formas), que usufruem do fato de morar e/ou trabalhar em Vila de Abrantes e interseccionam essa condição com o papel de estudantes ou profissionais da EJA.

A grande maioria dos profissionais docentes que atuam na EJA, em funções diversas, residem em outros territórios, doutros municípios. A motivação de estarem no território de Vila de Abrantes, portanto, tem relação direta com o trabalho que exercem nas escolas. A dinamicidade que constitui a rotina dos profissionais docentes, em todos os níveis, influencia para que a interação destes profissionais com o território seja muito restrita. Os estudantes da EJA de Vila de Abrantes, são arrimos de família, são jovens e adultos que estão retomando seus estudos, mas também são adolescentes que foram compulsoriamente matriculados no turno da noite, após sucessivos fracassos nas classes diurnas.

Não são raros os casos em que nos reencontramos na EJA com estudantes com os quais já tivemos a oportunidade de compartilhar a trajetória escolar, em momentos iniciais de suas escolarizações. São reencontros muito significativos, nos quais, sempre que possível, dialogamos sobre as transformações ocasionadas pelo tempo na vida de todos nós. Ontem eram apenas crianças ou adolescentes, hoje se encontram na EJA, retomando seus estudos, interrompidos por razões as mais diversas. Frequentamos espaços comuns aos estudantes da EJA na comunidade. Nós os encontramos caminhando pelas ruas, fazendo compras em supermercados, frequentando a praia, tomando a condução rumo ao trabalho, exercendo papéis profissionais na própria localidade ou em outras atividades próprias da cotidianidade de quem mora em Vila de Abrantes.

Pensar esses sujeitos em interconexão com os demais papéis que exercem, para além da condição de profissionais e estudantes da EJA, a rigor, trata-se de dimensioná-los como “sujeitos, existências que, para todos os fins práticos, produzem etnométodos, maneiras de compreender a vida e solucionar suas problemáticas” (MACEDO, 2009, p. 95- e 96). São sujeitos que mobilizam suas capacidades inventivas, seus saberes sociais, profissionais e filosóficos na construção dos sentidos que os constituem como seres humanos integrais, na sua relação com a EJA, com o território e com a vida material, simbólica e espiritual.

Para fins da nossa pesquisa, a nossa interlocução se deu com um total de 13 sujeitos, dos quais 06 são educandas e educandos (a estes chamamos de “grupo 01”) e 07 são educadoras e educadores, tanto em efetiva docência quando em funções de coordenação e gestão (a estes chamamos de “grupo 02”). Tais sujeitos constroem e integram o cenário da consolidação da EJA como espaço de interações e afirmação das capacidades individuais e compartilhamento de saberes, no cotidiano das relações que se concretizam no ambiente escolar.

Quanto aos sujeitos do grupo 01, educandos e educandas, observamos o critério de que fossem moradores de Vila de Abrantes há mais de 01 ano, tendo sido matriculados na EJA no ensino fundamental em escolas do território também em período de tempo equivalente a 01 ano ou mais. Em consonância com os sentidos que até agora explicitamos neste trabalho, é de importância equânime que os sujeitos participantes da pesquisa tivessem o conhecimento do modelo curricular da Educação de Jovens e Adultos, resultante da sua condição de estudante, e a

apreensão das questões diversas sobre Vila de Abrantes, resultantes da condição de quem mora e convive no território. Outros aspectos acerca do perfil deste grupo, podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo 01 – educandos e educandas

1. Sexo	
1.1 Masculino	1
1.2 Feminino	5
2. Ocupação profissional	
2.1 Sem definição	2
2.2 Diarista/ Empregada doméstica	2
2.3 Cozinheira	1
2.4 Motorista	1
3. Faixa etária	
3.1 Entre 16 a 20 anos	1
3.2 Entre 21 a 30 anos	1
3.3 Entre 31 a 50 anos	3
3.4 Mais de 50 anos	1
4. Tempo que reside em Vila de Abrantes	
4.1 Sempre residiu	2
4.2 Entre 01 a 03 anos	1
4.3 Mais de 10 anos	3
5. Tempo como estudante da EJA	
5.1 02 anos	2
5.2 03 anos ou mais.	4

Fonte: Elaboração do mestrando, com base nas entrevistas, 2018

Quanto aos sujeitos do grupo 02, educadores e educadoras, observamos o critério de que estivessem atuando há 03 ou mais anos na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede municipal de Camaçari, em unidades escolares de Vila de Abrantes. Sobre o perfil geral do grupo, buscamos ter representatividade de profissionais da docência, gestão e coordenação pedagógica. Novamente aqui, tivemos uma presença feminina expressiva, que fez um total de 05 participantes, mesmo não sendo o critério de gênero tendo sido usado como marcador de escolha.

É fato que na Educação Básica a presença feminina costuma ser expressiva na maioria dos grupos docentes das escolas públicas de Vila de Abrantes. Contudo, na Educação de Jovens e Adultos, pelo que observamos na labuta, ao longo destes anos, a presença de docentes do sexo masculino fica próximo de igualar-se ao grupo feminino de professoras.

Quanto à formação para a docência, o grupo contou com 02 licenciados(as) em Língua Portuguesa, 01 licenciado em Matemática, 01 licenciada em Ciências Biológicas, 01 licenciada em Artes Plásticas e 02 são pedagogas. Todo o grupo realizou estudos de pós-graduação, sendo que uma das educadoras também o fez em nível *stricto sensu*. Outras informações sobre o perfil do grupo 02, podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 2: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo 02 – educadores e educadoras

1. Sexo	
1.1 Masculino	2
1.2 Feminino	5
2. Relação com o território de Vila de Abrantes	
2.1 Reside e trabalha no território	2
2.2 Trabalha no território e reside fora	5
3. Formação profissional - inicial para a docência	
3.1 Licenciado(a) em Letras	2
3.2 Licenciada em Matemática	1
3.3 Licenciada em Artes Plásticas	1
3.4 Licenciada em Ciências Biológicas	1
3.4 Pedagoga	2
4. Formação profissional – estudos de pós-graduação	
4.1 Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i>	6
4.2 Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	1
5. Tempo de atuação na EJA	
5.1 Entre 04 e 07 anos	2
5.2 Entre 07 e 10 anos	2
5.3 Mais de 10 anos	3
6. Tempo de atuação na EJA no território de Vila de Abrantes	
6.1 Entre 01 a 03 anos	1

6.2 Entre 04 a 07 anos	1
6.3 Entre 07 a 10 anos	2
6.4 Mais de 10 anos	3
7. Função que exerce na EJA	
7.1 Regência de Classe	5
7.2 Coordenação Pedagógica	1
7.4 Gestão	1

Fonte: Elaboração do mestrando, com base nas entrevistas, 2018

4. SOBRE OS DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

4.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Lüdke e André (2012), referenciando Philips, define documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974 apud Lüdke e André, p. 38). Os documentos são uma fonte de pesquisa relevante, de acesso fácil, muitas vezes públicos, sendo uma estratégia complementar a outros métodos de investigação no campo da pesquisa qualitativa em educação. Ressalve-se que a escolha dos documentos não deve ser aleatória. É preciso que se dê a partir de alguns propósitos, ideias e pressupostos. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012). Daí a nossa análise documental ter sido feita a partir dos textos formais/legais de referência para a organização da EJA na rede municipal de Camaçari e nas 03 escolas do território, às quais estão relacionados os sujeitos da pesquisa.

Reiteramos que as teorias de currículo, assim como os referenciais metodológicos-científicos qualitativos, que nos acompanham neste trabalho opõem-se a preceitos prescritivos circunscritos a si mesmos. Contudo, incluímos como parte relevante da nossa investigação sinalizar a existência de documentos balizadores das práticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no território, ainda que não seja objeto deste trabalho investigar a apropriação e o impacto de tais documentos na seleção dos currículos implementados. Assim, foram objetos de análise a Resolução 06/2011 do Conselho Municipal de Educação (CME), o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Camaçari e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das 03 escolas do campo de pesquisa. O propósito foi trazer

para a pesquisa a forma como estes textos apresentam a EJA, num recorte para os currículos da modalidade e outras categorias que se relacionem com os mesmos.

4.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada é o nosso dispositivo para o diálogo investigativo junto aos sujeitos. Sabemos o quanto é preciso estar atento para que o roteiro da entrevista observe certo encadeamento de assuntos, evitando-se rupturas bruscas de sentido, aonde se passa de um tema a outro sem que haja uma transição gradual que ajude o entrevistado a desenvolver seu raciocínio de um modo natural (ANDRÉ e LUDCKE, 2012). Foi preciso, na condução da entrevista, estar atento para que o diálogo pudesse fluir, sem que a existência de um roteiro transformasse o momento em uma arguição mecânica cujo fim fosse apenas a aplicação de um instrumento técnico para fins de produção de um resultado desejado pelo mestrando.

Observando as pautas que buscamos aprofundar neste trabalho, utilizamos dois roteiros diferentes, um para cada grupo. O roteiro do grupo 01 está presente neste trabalho como Apêndice B, enquanto que o roteiro do grupo 02 está presente como Apêndice A. Ambos foram baseados em dimensões estruturantes para a nossa pesquisa. O primeiro ponto do diálogo investigativo deseja obter dos sujeitos informações sobre si mesmos, assim como percepções sobre o território. A segunda dimensão buscou compreender as ideias que os sujeitos possuem sobre a EJA e os seus currículos. A terceira pauta da conversa é sobre o quanto os sujeitos consideram relevante a articulação entre o território, as suas necessidades e os saberes escolares que povoam os currículos da EJA, propondo inserções possíveis para consolidar esta articulação.

Concordando com Creswell (2014), consideramos necessário que, antes da realização das entrevistas, os nossos roteiros fossem vistos e analisados por alguns colaboradores que estivessem no campo da EJA. E assim o fizemos, como uma espécie de testagem. Submetemos os instrumentos à crítica de 03 profissionais docentes, os quais expressaram observações que foram prontamente acolhidas por nós. Absorvemos também sugestões da nossa Banca Examinadora, quando do exame de Qualificação. A intenção foi buscar uma melhor linguagem, os melhores

veios de se chegar a uma interação que resultasse numa experiência mais qualificada de diálogo com os sujeitos.

Acreditamos que uma boa articulação dos pontos a serem considerados, em termos de questões orientadoras da investigação, pode resultar em caminhos e achados incidentais, pouco previstos e de uma grande valia para a sistematização do nosso relatório de pesquisa. Com isso, entendemos ser possível observar parte das faces relacionais, interativas, contextuais e complexas que dizem respeito ao perfil de pesquisa qualitativa com orientação etnográfica.

Um outro aspecto importante é que, ao preservamos os espaços para que também pudessem surgir temas não definidos previamente, os roteiros nos ajudaram a ter o cuidado de não agirmos com a arrogância de quem estava na condição de ajuizador das falas dos sujeitos. De antemão, refletimos que posturas pretenciosas e autoritárias poderiam constituir-se em graves ameaças à nossa atuação como pesquisador implicado. Entendemos a necessidade de estar, sensivelmente, atento para o risco de que nossa pesquisa pudesse transmitir algum sentido de julgamento do trabalho docente ou de panaceia para eventuais fragilidades comunicadas pelos sujeitos, a respeito da EJA. A nossa atitude investigativa não buscou manifestar faces deificantes, típicos de ciência elitista e dos ambientes acadêmicos dissociados da realidade concreta, pois isso destoaria da própria natureza do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Na entrevista, é fundamental garantirmos as condições de dialogicidade que permitam que os sujeitos expressem realmente o que desejam, sem a preocupação de que estejam sendo medidos ou examinados em suas capacidades de interpretar e expressar a sua realidade. É preciso ter cuidado para que a condução da entrevista não leve apenas à confirmação daquilo que o entrevistador já pensa sobre o assunto. Ela não é apenas uma justaposição de perguntas e respostas, num movimento mecânico e circunscrito a si próprio, visto que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE e ANDRÉ, p. 33).

A perspectiva é que a entrevista possa transcender a função instrumental de coletar informações, acentuando a linguagem como potente meio heurístico para a comunicação de sentidos, oportunizando um encontro entre seres humanos, na

medida das “entre-vistas” (MACEDO, 2009), na complexidade de dimensões que este encontro mobiliza. Acentuando o valor deste dispositivo de produção de informações, Macedo afirma

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo o que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhe são emprestadas. (MACEDO, 2010, p. 104)

Mesmo tendo presente que é sempre possível aperfeiçoar as estratégias e melhor qualificar os instrumentos, consideramos que as oportunidades de diálogo ensejadas pelas entrevistas que realizamos no processo foram momentos em que os sujeitos manifestaram muita generosidade e alegria em colaborar com o presente trabalho.

4.3 OBSERVAR E FAZER MEMÓRIA

A observação foi o nosso terceiro dispositivo para produção das informações, fizemos o registro manuscrito de tais observações em um bloco que passou a nos acompanhar, ao qual passamos a chamar de diário de campo. Para Macedo, “a prática escrita de um diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais seus *atos falhos* (grifo do autor); quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados” (2010, p. 133). Por seu turno, Lüdke e André (2012) nos alertam que é preciso ter cuidado com a seletividade do olhar, visto que aquilo que apreendemos da realidade em muito é influenciado pela nossa história pessoal e pelas nossas zonas de interesse na realidade. O registro das percepções no diário de campo constitui-se num instrumento importante, requerendo organização e afinco para pensar no nosso objeto de estudo também a partir das relações que este constrói com os demais aspectos da realidade.

Sobre o conteúdo das observações a serem registradas, Lüdke e André (2012) propõem dois movimentos: um descritivo e outro reflexivo. O descritivo envolve a descrição dos sujeitos, locais, atividades, eventos especiais, comportamento do próprio observador e reconstrução de diálogos. O movimento reflexivo envolve análise sobre as aprendizagens do observador no processo,

pensar sobre os métodos adotados para desenvolver a investigação, explicitar os dilemas éticos e os conflitos, mudanças de perspectiva do observador e esclarecimentos adicionais.

5. A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao refletirmos acerca dos saberes que nos orientaram no acolhimento e interpretação dos dados neste processo, buscamos não perder de vista o anseio ético e epistemológico de que precisaríamos implicar a nossa acuidade de pesquisador a partir dos mesmos fundamentos que nos impulsionaram a iniciar a caminhada, a apresentá-la como pauta de diálogo com os sujeitos, recebendo dos mesmos o acolhimento e confiança, sob a forma de suas participações.

Assim, compreendermos que os postulados de uma pesquisa de inspiração etnográfica nos oferecem os referenciais que mais se coadunam com os nossos intentos, nos levam a pensar nos sentidos comunicados pelos sujeitos para além de dados a serem categorizados e apresentados em um relatório conclusivo. É preciso pensar que a interpretação, no veio etnográfico, não é apenas um passo metodológico da pesquisa, mas uma postura crítico-investigativa que nos acompanha durante todo o caminhar.

O nosso desafio, assim sendo, é termos um olhar interpretativo que se fundamente na hermenêutica, sendo este um dos primados do pensamento fenomenológico que alicerça as construções científicas resistentes ao positivismo. Macedo (2010) nos comunica a reflexão hermenêutica como meio para transformar a ciência em algo menos estranho ao cotidiano, algo que nos aproxime dos seus intentos e sustentáculos e que, ao permitir essa aproximação, se constitua em “parceiro para compreensão e transformação de realidades” (p. 40). O nosso rigor no tratamento das informações, generosamente legada pelos sujeitos, sob esse olhar, buscou ser um rigor que qualificasse a nossa construção científica a partir de categorias que também contribuam para aproximar os nossos resultados sistematizados em oportunidade de diálogo entre a ciência, a cotidianidade do território e os sujeitos da EJA.

Um outro desafio que buscamos estar atentos foi o de rejeitar a enfastiada postura analítico-interpretativa que relega as falas dos sujeitos da pesquisa a uma

condição de fragilidade, portanto requerentes de validação, a partir das teorias escolhidas previamente por nós. Por isso, um caminho metodológico que nos pareceu adequado, diante desse desafio, foi buscar inspiração na triangulação como modelo problematizador da análise, pois este caminho consiste em “um recurso sistemático que dá valor de consistência das conclusões de uma pesquisa pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade” (MACEDO, 2010, p. 141).

Como condição básica ao exercício da pesquisa, inicialmente elegemos algumas matrizes de pensamento teórico que nos fundam na atividade de investigação, diante das perguntas que formulamos. Mas, entendemos que precisaríamos estar abertos ao acolhimento de outras referências que pudessem ser trazidas a esta ciranda, em função das especificidades temáticas que viessem a surgir na fala dos sujeitos. Num olhar multirreferencial, perspectivas teóricas diferentes e até contraditórias podem ser utilizadas para a compreensão de uma realidade (MACEDO, 2010). Nosso intento, assim, foi nos mantermos sensíveis para as oportunidades de contextualizar, ampliar e complexificar as nossas compreensões diante deste processo.

Com estas reflexões, passaremos às construções textuais que se descortinam adiante, experimentando os caminhos proporcionados por esta oportunidade de trazer à academia as questões que nos movem no cotidiano da prática profissional na Educação de Jovens e Adultos em Vila de Abrantes, assumindo que a nossa pertença a esse território foi e é crucial para o pavimento científico que desejamos trilhar no presente trabalho.

CAPÍTULO III

CURRÍCULO, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação.

(Paulo Freire)

1. O CURRÍCULO NO CENTRO DA CENA

No momento em que estamos construindo o presente trabalho, vivenciamos um momento histórico e político em que muitos debates têm sido fomentados em torno das questões do currículo. São flexões tanto dos órgãos de produção legal do currículo (os órgãos gestores dos sistemas de ensino), quanto de grupos que têm se fortalecido a partir de agendas reacionárias e que tem questionado a possível existência de um viés “esquerdista” nas práticas curriculares das escolas brasileiras. Oportunamente, para nos trazer certo olhar conjuntural, vamos falar desses dois movimentos que reafirmam “o principado” (MACEDO, 2013) do currículo.

Acompanhamos as recentes discussões para a organização da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, após homologada durante o ilegítimo governo Michel Temer, foi objeto de campanhas publicitárias, em diversas mídias, sendo apresentada à sociedade brasileira como um ganho expressivo em termos da qualidade da educação brasileira. À época, esse referencial legal foi apresentado aos jovens, via propaganda oficial, como um artefato que trará mais liberdade às suas escolhas quanto ao futuro escolar e, mesmo, profissional. Aos professores, tem sido colocada como um novo paradigma de ensino, que deve ser apreendido em formações coletivas e pessoais e implementado nas escolas públicas. Ao mercado editorial, tem servido como um novo motriz para reformulação dos livros a serem incluídos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e que estarão nas escolas públicas nos próximos anos.

Por outro lado, em tempo recentes, a cena educacional brasileira tem sido povoada por movimentos que afirmam defender o caráter de isenção do processo

educativo. Esses movimentos⁸ defendem que os conteúdos escolares devam ser os “conhecimentos puros” vinculados às áreas curriculares e às disciplinas. Um dos alicerces dessa defesa é a crença de que as escolas, sobretudo públicas, têm sido usadas por profissionais comprometidos ideologicamente com ideias tendentes ao marxismo, com a finalidade de formar simpatizantes e adesistas às ideias políticas de esquerda. Nisto residiria, um dos principais motivos da precária qualidade do ensino público do Brasil, pois os profissionais docentes estariam abrindo mão de ensinar os conhecimentos de leitura, escrita e lógica matemática, por exemplo, para aterem-se à doutrinação ideológica dos estudantes. Para corroborar tais teses, grupos e páginas em redes sociais replicam conteúdos audiovisuais, pretensamente, denunciando uma espécie de “projeto de deformação” implementado no ensino público, tendo professores como algozes que corrompem as mentes infanto-juvenis em formação.

Outros movimentos, de mesma matriz, têm se dedicado ao combate ostensivo e sistemático de quaisquer tentativas de “contaminação” dos currículos escolares por parte de “ideologias anômalas”. Tais ideologias, na compreensão de desses movimentos, pretenderiam desconfigurar a formação moral e ética dos estudantes por meio da naturalização de comportamentos ligados à orientação sexual e à chamada “ideologia de gênero”, a qual, ainda na aparente compreensão dos referidos movimentos, consistiria no questionamento acerca de papéis inerentes ao homem e à mulher no construto social.

Distante de se constituírem em grupos herméticos ou defensores isolados de propostas reacionárias dissonantes da realidade contemporânea, estes movimentos têm galgado espaços de decisão acerca das leis e políticas de educação no Brasil. Essas correntes, defensoras da “neutralidade” da educação, postulam a aprovação de dispositivos legais⁹ capazes de refrear um suposto avanço da doutrinação progressista de que têm sido vítimas os estudantes das escolas brasileiras.

A insígnia que sustenta esta cruzada contra a “perversão do ensino” é a preservação da família, dos bons costumes e da moral das “pessoas de bem”. Os

⁸ O principal destes movimentos tem se autodenominado “Escola Sem Partido”. Dentre outras coisas, propõe um conjunto de Deveres do Professor, os quais seriam afixados nas escolas no intuito de garantir o direito de aprendizagem dos estudantes na forma do que prescreve a CF (Art.206). Os preceitos do “Escola Sem Partido” no momento de construção do presente trabalho, podia ser acessado em www.programaescolasempartido.org.br, acesso em 30/04/2018.

⁹ Como, por exemplo, o Projeto de Lei do Senado 193/2016 e o Projeto de Lei 867/2015, o qual tramita na Câmara dos Deputados. Dentre as suas proposições, estes projetos visam afirmar com dispositivos legais os preceitos do Escola Sem Partido e combater a chamada “Ideologia de gênero”.

paradigmas hegemônicos do capitalismo sentem-se ameaçados e reagem com as armas de que dispõem. Tal insígnia tem sido talhada com elogiável acabamento estético e articulada argumentação discursiva, capazes de gerar massiva adesão de grupos sociais de diferentes extratos socioeconômicos, inclusive dos núcleos populares que afluem para a Educação de Jovens e Adultos.

É preciso destacar que esses movimentos reacionários têm encontrado focos de resistência em grupos docentes, pesquisadores e espaços populares que se balizam na história e nos estudos sobre educação e currículo para fazerem contrapontos a tal cruzada pela neutralidade da escola. Um desses movimentos é o “Escola sem Mordaca”¹⁰, que tem disputado lugar de fala para alertar a sociedade acerca das falácias e fragilidades do discurso pela neutralidade, denunciando o conjunto de princípios e escolhas elitistas e excludentes que materializam esta ideia nas instâncias de decisão e operacionalização das políticas públicas de educação.

Esse pano de fundo, coloca o currículo escolar como um dos epicentros dos abalos na cena social brasileira, opondo setores sociais que consideram possuir as respostas definitivas, e consequentes caminhos, que forjarão o nosso futuro, enquanto nação. Nessa esteira, em maio de 2019, movimentos populares, estudantes, professores e outros profissionais da educação estiveram ocupando as ruas para repudiar as medidas governamentais que se alicerçam em tais ideias para implementar medidas que mutilam e precarizam, ainda mais, os orçamentos públicos de educação.

É importante reconhecer que as disputas pelo currículo têm muito a ver com o modelo de sociedade que se quer forjar, com o espaço social e histórico a que se quer destinar determinados grupos. Em verdade, este é, e sempre será, um ponto de análise quando nos propomos a discutir as realidades brasileiras, visto que, longe de ser apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos a se ofertar neste ou naquele nível ou modalidade de ensino (ARROYO, 2013), o currículo mobiliza indagações como as apresentadas por Freire

[...] que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? [...] Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (FREIRE, 1991, p. 69)

¹⁰ Quando da construção deste trabalho, os fundamentos, pautas e agendas do movimento podiam ser acessadas em <http://escolasemordaca.org.br/>, acesso em 22/07/2018

Estas não são questões apenas técnico-operacionais. Não estamos falando apenas de definições que aludem a conteúdo, tempo (cronológico, cognitivo, letivo), público (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos) e objetivos gerais do ensino. O currículo não é um artefato técnico, um instrumento operacional ou um referencial isento e parcial, como a própria educação não o é. Convém, novamente, evocarmos Freire, que nos alerta

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação. (FREIRE, 2011, p. 40)

Ao mobilizar alguns pensamentos sobre o currículo, tomando-o a partir de um viés pós-crítico e multirreferencial, pareceu-nos importante referir-nos a este fortalecimento dos movimentos que defendem o caráter neutro e isento do currículo escolar. Esses movimentos têm demonstrado comprovada capacidade de interferir nas decisões oficiais. É preciso termos em mente que as lutas por significado não se resolvem apenas no campo epistemológico, mas político e das relações de poder (MACEDO, 2013).

Pensar o currículo a partir das instâncias decisórias que tem o poder de normatizar e definir suas bases sociais, políticas, filosóficas e epistemológicas é uma tarefa da qual os professores e outros profissionais da educação que atuam no cotidiano das escolas, particularmente na EJA, não podem eximir-se. Nesse sentido, Macedo, apresenta-nos o seguinte alerta

No caso da formação dos educadores, saber *nocionar* (grifo nosso) currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas nas nossa *crísica* (grifo nosso) sociedade contemporânea. (MACEDO, 2013, p 17)

Sacristán (2000) adverte para o fato de que as decisões sobre currículo ocorrem fora dos ambientes escolares e à margem dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem. Vemos nisso uma forma de tratar a construção curricular como algo outorgado a outrem. Na mesma esteira, ao refletir sobre o currículo na EJA, Oliveira; Dantas; Silva (2016) nos instigam sobre a relevância dos

estudos sobre currículo não apenas na esfera acadêmica, mas também nos estudos pedagógicos do cotidiano do fazer educação, nos indicando que é preciso fazê-lo

[...] estabelecendo um elo entre prática educativa e o mundo da cultura, resgatando a importante função da escola como instituição que veícula a cultura e o conhecimento, ao tempo que lança questionamento, críticas, reflexões e dá novos significados aos aspectos culturais inerentes aos contextos escolares. (OLIVEIRA; DANTAS; SILVA, 2016, p. 214)

Se assim o é, concordando com estas autoras, a reflexão sobre currículo é própria do fazer educativo, é conteúdo e posicionamento, pois a escola veícula a cultura construída e estabelecida, mas não deve eximir-se do papel de “defender práticas que rompam com os processos instituídos, buscando outras redes de significados [..]. (OLIVEIRA; DANTAS; SILVA, 2016, p. 214)

2. CONCEPÇÕES EM DISPUTA NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO

A delimitação do currículo como um campo de estudos tem a ver com a institucionalização da educação, da constituição de uma burocracia ligada ao ensino (SILVA, 2003). À medida que a educação passa a ser uma das atribuições dos estados modernos, vai-se constituindo um grupo de estudiosos interessados em forjar teorias acerca dos conteúdos educacionais, das formas de transmiti-los, em que tempo e com que finalidades (MACEDO, 2013).

A obra *The Curriculum* (publicada em 1918), do teórico economista estadunidense Bobbit, é referenciada como um marco para a definição do currículo como campo especializado. Segundo Silva (2003), a mencionada obra foi escrita num momento crucial para a história da educação no país da América do Norte. Em uma fase importante de estabelecimento do modo de produção capitalista, diferentes forças da sociedade discutiam qual deveria ser o objetivo da educação a ser ofertada às massas. Uma das questões basilares que estava colocada era se a educação deveria proporcionar conteúdos do saber universal ou ater-se aos conhecimentos técnicos e instrumentais capazes de preparar pessoas para o mundo do trabalho industrializado, em franca expansão.

Mesmo havendo outras matrizes de pensamentos consideradas mais progressistas à época, como o pensamento de J. Dewey, expresso na obra *The Child and The Curriculum* (publicada em 1902), o qual preconizava as relações entre a escola e a democracia, os postulados de Bobbit tiveram mais aceitação pois

estavam mais encadeados com os princípios econômicos que sustentavam a matriz do desenvolvimento de base capitalista, ao tempo que sua proposta “parecia permitir a educação tornar-se científica” (SILVA, 2003, p. 23). À medida que o currículo e a educação são considerados matrizes científicas, gozam de todas as características positivistas atribuídas ao conhecimento científico, como a isenção e a imparcialidade. Este pensamento, alicerçado também em princípios tayloristas¹¹, encontrou sua consolidação definitiva na obra de Ralph Tyler (1949), na qual a ideia de currículo está diretamente associada à ideia de organização e desenvolvimento (SILVA, 2003).

Tais fundamentos iniciais acerca do currículo vão ser alvo de diversos contrapontos a partir da segunda metade do século XX, a partir de ideias que põem em cheque o papel social da educação e dos sistemas escolares. Sacristán (2000) sinaliza que este movimento se dá como fruto das contribuições críticas que passam a perceber o currículo como objeto social. Silva (2003), nos indica que tais contrapontos coincidem com o fortalecimento de vários movimentos que lutavam por igualdade, questionando as bases da organização social (contracultura, feminismo, liberação sexual, luta contra ditaduras e colonialismo). Ganham força tendências críticas como a “reconceptualização” (USA), “nova sociologia da educação” (Inglaterra), o pensamento freireano (Brasil) e as ideias dos franceses Bourdieu, Althusser, Passaron, Baudelot e Establet. A diferença fundamental, ainda segundo Silva (2003), entre os posicionamentos tradicionais e os críticos consiste em que

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* (grifo do autor) o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo* (grifo do autor), responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2003, p. 30)

Macedo (2013), ao nos trazer a noção de atos de currículo, afirma que as teorias críticas estiveram focadas em denunciar as exclusões geradas pelos *atos de currículo* das teorias tecnocratas. Para o autor, os *atos de currículo* são

Todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação e implementação, institucionalização de saberes, atividades,

¹¹ Segundo Macedo (2013), “Bobbitt queria ver o currículo ser concebido e praticado tal qual se organiza a empresa e a fábrica, orientadas pelas ideias de administração científica de Frederick Taylor” (p.35)

valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2013, p. 38)

Percebemos, assim, que o tensionamento entre a reprodução da realidade e a crítica diante das formas como a sociedade capitalista estrutura-se sempre estiveram presentes nos estudos de currículo, mesmo quando foi predominante as matrizes mais tradicionais¹² neste campo de estudo. Bobbit e Tyler estavam mais focados em pensar o currículo a partir de uma lógica calcada em teorias econômicas capitalistas, dentro de uma perspectiva behaviorista do comportamento humano, predominante no pensamento pedagógico de então. Enquanto Dewey lançou as bases de um pensamento sobre a escola e o currículo tendo como referência os pilares de uma sociedade democrática liberal.

As teorias críticas posicionam-se contra esses construtos teóricos denunciando a sua intenção de reproduzir a lógica capitalista, já a partir da escola, fortalecendo os pilares de cultura, sociedade e (re)produção hegemônicos. Vários pensadores curriculistas numa trincheira de oposição ao modelo capitalista, que parecia triunfar no pós-guerra, dirigiram suas críticas ao papel que a escola e, por conseguinte, o currículo, cumpriam diante do modelo desigual e excludente do qual a educação era a reprodutora.

Para Althusser (apud SILVA, 2003), a escola (ao lado das mídias, da religião e da família) é um dos aparelhos ideológicos do Estado. Para esse pensador francês, a consolidação e permanência hegemônica do capitalismo depende da reprodução de seus componentes econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução dos seus componentes ideológicos (SILVA, 2003). Dentre esses componentes ideológicos, a escola torna-se um dos mais incisivos dado que, numa sociedade democrática, ela está aberta a toda a população, atingindo-a por mais tempo.

Bourdieu (1998) demonstra ceticismo diante da crença de que a escola pode ser instrumento de mobilidade social, conquanto a mesma é, na verdade, o meio mais eficaz de conservação social, pois “fornece a aparência de legitimidade às

¹² Percebemos que é comum o uso do termo “tradicional” para se referir as formulações sobre o currículo que se opõem as teorias críticas e pós-críticas. Autores como Silva (2003) o fazem com muita frequência. Contudo Macedo (2013) afirma evitar o uso de “tradição” porquanto entende que este conceito “traz uma complexidade bem mais fecunda para compreendermos as construções socioculturais e históricas em sociedade. (p. 37). Em Saviani (1999) estas teorias serão chamadas de “não-críticas”.

desigualdades [...], e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p. 39). Na medida em que a educação e o currículo transmitem o capital cultural construído pelas classes hegemônicas, torna-se mais natural que os filhos das classes favorecidas economicamente se reconheçam nessa educação e nesse currículo. Por outro lado, as classes populares tendem a não se reconhecerem no capital cultural transmitido, dado que o mesmo é estranho ao seu cotidiano.

A questão que se coloca não é que, portanto, deva existir um currículo para ricos e outro para as classes populares empobrecidas, mesmo porque isso não alteraria a substância que constitui a sociedade desigual, antes continuaria a reforçar as suas bases excludentes. Mas, na medida em que os saberes legados pela história aos currículos são aqueles que, sabidamente, foram validados por matrizes epistemológicas legitimadas pelas classes socioeconômicas superiores, cabe questionar o que torna estes conhecimentos mais relevantes que outros. Isso faz com que as classes hegemônicas sejam reconhecidas como produtoras do saber, e as classes empobrecidas apenas depositárias.

Nesse sentido, Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*¹³, constata que

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficazes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida [...] estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” [...] pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade. (FREIRE, 2015, p. 118)

Em Apple (apud SILVA, 2013), vamos encontrar análises importantes acerca da legitimidade dos conhecimentos curriculares. A questão não está apenas em indagar quais conhecimentos têm ou não validade epistemológica. Assim, a questão “não é o saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 2003, p. 46), isto é, quais os critérios que validam ou não determinados saberes. Baseados em que parâmetros estes saberes são hierarquizados, validados e consagrados.

Saviani (1999), ao refletir sobre as relações históricas entre a escola e a marginalidade, manifesta um entendimento de que parte expressiva das chamadas teorias críticas da educação (e do currículo), na verdade, constatam que os sistemas escolares produzem a exclusão, mas não são capazes de propor alternativas à

¹³ Obra publicada pela primeira vez em 1968, considerada uma referência fundamental para a crítica as teorias tecnocráticas de escola e do currículo.

superação destes modelos marginalizadores. Nesse sentido, é que o autor vai denominar essas teorias de “crítico-reprodutivistas”. Contrapondo-as às chamadas teorias “não-críticas” e “tecnicistas”, o autor faz uma observação fundamental para o pensamento que defende em sua teoria crítico-social-dos-conteúdos

[...] sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração [este é o ponto crucial das teorias críticas, como vimos]. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou a um poder ilusório [típico das teorias não-críticas e tecnicistas] para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. (SAVIANI, 1999, p. 40-41)

A superação destas visões deterministas, no entender de Saviani (1999), estaria no olhar sobre a marginalidade como um processo construído por homens concretos, em condições materiais e históricas concretas. Assim sendo, os estudos e as concepções de currículo que se queiram transformadoras devem se posicionar no sentido, não apenas de constatar as desigualdades, mas devem propor maneiras de problematizá-la, entendê-la e tramar caminhos para a sua superação.

Macedo (2002) põe em evidência uma questão crucial para o pensamento sobre currículo pós-crítico contemporâneo. Esta questão está na mudança do eixo problematizador que deve sair de “como se faz currículo?” para “o que currículo faz com as pessoas?” O autor situa o surgimento deste eixo reflexivo da seguinte forma

Com o advento da crítica curricular, em meio aos movimentos contestatórios e emancipacionistas da metade do século passado, na Europa e nos Estados Unidos, teóricos críticos produziram uma inflexão revolucionária, perguntando o que o currículo fazia com as pessoas, convencidos de que currículos como propostas ideológicas, interessadas, legitimavam e deslegitimavam conhecimentos, atividades, configurações culturais e necessidades socioeducacionais. Esse deslocamento de perspectiva é potencializado pelo questionamento crítico-propositivo do existencialismo sartreano que nos provocava o questionamento: O que faríamos com o que estavam fazendo de nós? (MACEDO, 2013b, p. 12)

Isso nos provoca a ampliar os prismas de análise sobre o tema. Este autor vai nos trazer o viés da multirreferência, como uma “leitura plural e heterogênea” (MACEDO, 2002, p. 23), diante da impossibilidade de explicar a realidade apenas a partir de um único ângulo de visão, o que significa o reconhecimento da limitação dos campos dos saberes.

A multirreferência tem diálogo íntimo com o pensamento complexo. Nesse sentido, a compreensão do ser humano e do contexto como multifacetados vão trazer outras perspectivas epistemológicas, estéticas, políticas e sociais para o campo do currículo. Em Macedo (2002), essas perspectivas se coadunam com alguns princípios fundantes, dos quais destacamos a auto-eco-organização (que consiste na renúncia em prescrever itinerários); a temporalidade (que reconhece nos sujeitos a capacidade de alterar a realidade, desnudando as hegemonias); a indexalidade (que nos faz reconhecer que toda ação humana está conectada com a cultura) e a autorização (no qual o ato de argumentar é crucial para o reconhecimento da capacidade de autoria dos sujeitos).

Tais perspectivas nos apontam para possibilidades de forjamos alternativas curriculares num terreno alternativo ao consagrado pelos currículos prescritivos, herméticos, alicerçados em conteúdos, competências, habilidades e organizados em disciplinas estanques que cumprem apenas o papel de comunicar conhecimentos desarticulados entre si e desconectados com os seres humanos reais. Contrapondo os paradigmas consagrados na escola, a “multiferência no currículo deve se dar num círculo de relações, de comunicações, onde, por exemplo, um conhecimento seja remetido a outro [...] numa rede de solidariedade dialógica e ousada”. (MACEDO, 2002, p. 58). É a abertura às possibilidades, às incompletudes e capacidades dos sujeitos e do contexto real, num movimento onde o epistemológico dialoga com o político, o biológico, o cultural, o econômico, antropológico, o social, e todos articulam-se entre si.

3. DIMENSÕES PARA COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO

Estas veredas de pensamento nos sinalizam que uma das possibilidades de pensar o currículo “composto de carne e alma, relacionando ontologia e epistemologia” (MACEDO, 2002, p. 121) é trabalhá-lo em diálogo e articulação com a territorialidade. Pensando, inicialmente, esse território como lugar real de produção da vida material, simbólica e cultural dos sujeitos. Neste veio, Sacristán (2000) afirma que o currículo agrupa as “diversas facetas do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais do indivíduo” (p. 55). Assim, a nossa perspectiva aqui

é legitimar, em termos curriculares, os conhecimentos significativos que os sujeitos da EJA constroem em sua relação com o território no qual as suas vidas acontecem.

Em tal perspectiva, vamos mobilizar alguns conceitos sobre território. Permaneceremos na trilha do entendimento de que a articulação entre os saberes é um caminho capaz de nos legar visões mais complexas sobre o tema que nos propomos a discutir. Buscaremos os sentidos de território e seus conceitos correlatos nos campos de outras ciências sociais e políticas. Tais campos constituem-se em searas privilegiadas para o aprofundamento dos conceitos de território e de suas ramificações. Esse é um aporte reflexivo fundamental para a compreensão das relações sociais e da forma como estas configuram nos seus aspectos diversos.

Ao recuperar o sentido etimológico do termo território, Hasbaert (2004), sinaliza que o termo possui dupla conotação, sendo *terra-territorium* (num sentido material) e *térreo-territor* (que se associa a um sentido de dominação, portanto político, sendo que esta terminologia indica terror, aterrorizar). Assim, o conceito encerraria, originalmente, tanto o sentido de quem pode dispor do território para usufruí-lo, como o sentido de quem, ao ser dominado, é expropriado da terra, experimentando o medo e o terror. Domínio e dominação se revelam em sentidos materiais e simbólicos, dentro do mesmo conceito, é o que conclui o autor mencionado.

Desenvolvendo o seu pensamento, Hasbaert (2004b) apresenta-nos três matrizes para a compreensão de território. A primeira seria a matriz jurídico-política, segundo a qual “o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal”. A segunda matriz é a cultural(ista), que “prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço”. Por fim, teríamos a matriz econômica, “que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho” (HAESBAERT apud SPOSITO, 2004, p.18).

Com Raffestin (1993), vamos encontrar uma análise de território, em diferenciação com o espaço. O autor considera que a ideia de espaço, precede a de território, na medida em que

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143)

O recorte analítico do autor vai colocar a ideia de território próxima a de uma área física delimitada política e administrativamente (um país, um estado, uma jurisdição, uma freguesia), bem como um espaço associado à atuação humana no campo da produção da sua vida, do seu trabalho. Nesse sentido, ao apropriar-se do espaço, seja de forma material ou simbólica, o sujeito territorializa, demarca o espaço. Esse processo evidencia as relações de poder entre os grupos sociais, por isso não há como perceber território anulando os jogos de poder que o constituem.

As correlações entre poder e território são categorias importantes também no pensamento de Saquet, para quem

O território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o “território nacional” sob gestão do Estado-Nação. (SAQUET apud CANDIOTTO, 2004, p. 81).

Também valorizando as matrizes econômicas, políticas e culturais, Saquet (2003) acrescenta a importância da natureza como algo indissociável do território. A associação, correlação e disputa de forças efetivam o território, dado que

[...] as forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas, efetivam um território, um processo social, no (e com o) espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes centralidades/temporalidades/territorialidades. A apropriação é econômica, política e cultural, formando territórios heterogêneos e sobrepostos fundados nas contradições sociais. (SAQUET, 2004, p. 28).

A categoria poder vai aparecer como uma lente muito relevante no pensamento de Andrade (1995), para quem, “o território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas” (p. 19). Indo além, o autor diferencia território e espaço, dado que território estaria muito mais ligado ao cenário em que as relações capitalistas se efetivam e se fazem perceber, já o espaço seria algo mais amplo que incluiria, inclusive, áreas vazias, ainda não ocupadas efetivamente. A referência de espaço são as fronteiras, enquanto que a de território são as atividades capitalistas,

mercadológicas e sociais. Ao processo que consolida estas relações, o autor vai denominar territorialização.

Categorias de compreensão para território de muita relevância também foram formulados pelo geógrafo Milton Santos. Uma destas compreensões dizem respeito a pensar o território a partir do seu extrato menor. Todas as grandes transformações mundiais repercutem no território, em sua base mais restrita. Em Santos (1985), a formação do território é algo externo ao território. Segundo o autor, o momento histórico-político é definidor dos meandros que concorrem para a organização do território, definindo-o em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Nesse sentido, em cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo.

Santos (1996), traz uma diferenciação entre espaço e território, a este último o autor nomeia como configuração territorial. O espaço representaria a relação entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. Para o autor

Podem as formas, durante muito tempo, permanecer as mesmas, mas como a sociedade está sempre em movimento, a mesma paisagem, a mesma configuração territorial, nos oferecem, no transcurso histórico, espaços diferentes. (SANTOS, 1996, p. 77)

Tais espaços diferentes, as espacialidades singulares, são resultados das articulações entre a sociedade, o espaço e a natureza. Assim, o território poderá adotar espacialidades particulares, conforme há o movimento da sociedade (nos seus múltiplos aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais e outros).

Para Santos (2002), a formação do território perpassa pelo espaço e a forma do espaço é encaminhada segundo as técnicas vigentes e utilizadas no mesmo. O território pode ser distinguido pela intensidade das técnicas trabalhadas, bem como pela diferenciação tecnológica das técnicas, uma vez que os espaços são heterogêneos. O território configura-se pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço.

4. CURRÍCULO E TERRITÓRIO EM DIÁLOGO

A partir das contribuições desses pensadores, podemos identificar várias dimensões que dialogam com as ideias de currículos que estamos mobilizando no

presente trabalho. O território extrapola o conceito de espaço físico, ou área delimitada por divisas, pertencente ou anexa a uma determinada região, distrito, estado, país, continente, planeta. Suas demarcações têm outros vieses que dizem respeito ao simbólico, ao material, às relações de poder que se encontram na sua origem e configuração. O território, assim, é complexo, é multirreferencial. Pensar os sujeitos em seu território aponta para estratégias curriculares na EJA.

Articulando as dimensões materiais e simbólicas do território, Arroyo (2014) chama a atenção para a “desterritorialização” como uma das imposições sociais e materiais que derivam da produção material das desigualdades, que relegam as classes populares à exclusão curricular. Nesse sentido, o autor nos instiga que:

Manter esses coletivos sem-terra, sem teto, sem território, sem lugar de produção de sua vida, de sua cultura tem operado em nossa longa história como o mecanismo “pedagógico” (grifo do autor) mais brutal de negar-lhes o direito à vida, à cultura, a reproduzir seus valores e linguagens, suas memórias e histórias. (ARROYO, 2014, p.16)

Podemos mobilizar os mesmos questionamentos de Souza; Meireles; Bicalho (2015, p. 135), ao pensar sobre a educação popular e território: “Que uso se pode fazer do território para discutir educação [...]? De que maneira as reflexões propostas pelos estudos territoriais podem propiciar análises das vivências educativas[...]?”

O território é o espaço aonde a vida se concretiza, se materializa. Nele, os sujeitos configuram suas histórias, suas memórias, produzem os seus saberes. A vida se materializa em (não) moradias, em (não) lazer, em (não) relacionamentos sociais, em (não) trabalho, em (não) direitos. Assim, não podemos pensar os sujeitos fora do seu espaço, pois negar o espaço é negar os sujeitos (ARROYO, 2014), reduzindo-lhes à invisibilidade, à insignificância. A precarização das condições de sobrevivências dos coletivos empobrecidos está intimamente relacionada com a negação dos seus direitos aos territórios ou a destinação destes coletivos a territórios destituídos de condições básicas para uma digna sobrevivência, seja nas cidades ou no campo.

Arroyo (2014) nos sinaliza que essa condição de segregação espacial e territorial também nos chega como um dado histórico que se relaciona com fortes marcadores étnicos- raciais. Assim, para os negros, indígenas e quilombolas sempre houve uma persistência política, social e econômica em relegá-los aos espaços

menos infraestruturados. Essa persistência forjou um imaginário cultural e pedagógico que “terminou naturalizando que sejam os negros, mestiços nos lugares mais precarizados, nas vilas, favelas, nos lugares de trabalho mais precarizados: subemprego e informalidade” (ARROYO, 2014, p. 207).

A partir do pensamento de Haesbart (2004b), vamos entender que “sociedade e espaço social, são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem, ao mesmo tempo, inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial” (p. 20). As configurações políticas, econômicas, sociais e materiais atinentes aos modos de vida, moldam-se nos territórios. Para uma leitura coerente acerca dos jogos de poder que se desenvolvem nas cidades ou no campo, por exemplo, uma variável importante é perceber que grupos ocupam quais espaços e, no interior destes territórios, como tais grupos forjam suas estratégias de sobrevivência e organização social. Isso pode ajudar a explicar, por exemplo, por que alguns territórios periféricos são dominados por facções criminosas. Noutra esteira, podemos entender porque as polícias possuem modos diferentes de abordagem aos sujeitos, a depender do território aonde esta ação aconteça.

Em nosso cotidiano urbano, podemos constatar que a destinação de recursos públicos para as intervenções infraestruturais se dá a partir de uma visão dos gestores para a forma como o território se configura política, econômica, física e socialmente. Desse modo, territórios ocupados por classes mais bem posicionadas economicamente costumam merecer intervenções mais qualificadas, ao passo que territórios ocupados por coletivos empobrecidos apresentam lacunas em termos dos serviços públicos mais básicos, como saneamento, iluminação e pavimentação de vias. Quanto mais periféricos, menos atenção dos gestores.

Nesta esteira, Serpa (2009) nos assevera que “nas grandes cidades do Brasil [...], a palavra de ordem é, portanto, investir em espaços públicos visíveis, sobretudo os espaços centrais e turísticos, graças às parcerias entre os poderes públicos e as empresas privadas” (pág. 26). O autor, nesse sentido, aponta para as relações questionáveis entre as grandes obras de embelezamento das cidades, as grandes empresas de construção civil e a produção das segregações territoriais no espaço público.

Nas relações entre os sujeitos e o território, podemos também perceber as noções que se forjam de cidadania, democracia e a participação social. Os estudos sobre o território apontam para a espacialidade como *lócus* no qual os sujeitos também exercitam suas práticas criativas. Diante das adversidades, reconstroem os cenários precários, buscando atender às suas necessidades mais urgentes (SOUZA; MEIRELES; BICALHO, 2015). Jovens organizam-se em coletivos de resistência, criando formas de expressão acerca do modo como percebem a si mesmos, como enxergam seus espaços e como reagem ao lugar a que são relegados. Muitos movimentos sociais articulam-se, a partir dos cenários de negação de direitos, e reivindicam o reconhecimento da dignidade destes coletivos, defendendo causas ligadas à moradia, terra, direito à cidade, direito à vida.

Estando os programas educativos oficiais assentados em visões lineares do conhecimento, certamente propor experiências educativas que contemplem as várias dimensões que envolvem as relações entre território e currículo não é algo que acontece naturalmente. Por isso, é necessário romper com visões homogeneizantes sobre os saberes escolares e a sobre os modos como a ciência é produzida.

Um aspecto importante, nesse processo, é reconhecer que os saberes curriculares são fruto da experiência humana. Diante disso, Arroyo (2013) provoca “Qual relação entre a experiência social e conhecimento? O currículo se relaciona com estas experiências?” (p. 115). O autor entende que esvaziar o currículo desta indagação, é fazer uma certa assepsia de saberes, na qual apenas os saberes elitizados ganham o privilégio de tornarem-se objetos de aprendizagem. Daí, Arroyo evoca um pensamento de Boaventura Souza Santos, para quem “a injustiça social, assenta na injustiça cognitiva” (SANTOS apud ARROYO, 2013, p.117).

Os coletivos populares que, por meio da EJA, afluem às escolas públicas tem o direito ao reconhecimento dos saberes que produzem em seus territórios. Como também, é estratégico para uma educação que se posiciona diante das desigualdades que os sujeitos refletem a partir dos saberes que ajudam a explicar e a interpretar as razões pelas quais a questão da territorialidade é tão relevante ao longo da história de produção e reprodução dos empobrecimentos. O que ajuda na percepção acerca das razões porque alguns territórios convivem com tantas

ausências relacionadas à saúde, segurança, educação, proteção social e outras questões básicas necessárias a sobrevivência digna.

Ainda com Arroyo (2013), vamos refletir que “a relação pedagógica se constitui com sujeitos concretos. A escola é lugar de seres humanos em convívio, logo em conflitos: lugar de sujeitos sociais, logo de conflitos sociais” (p. 152). Por isso o currículo não deveria ser o espaço que apresenta o conhecimento como algo isento e abstrato, cuja produção é desprovida de contradições e de tensionamentos.

A experiência social é conflitiva e as desigualdades resultam da apropriação material e cultural que alguns grupos conseguiram estabelecer ao longo do tempo histórico. A precarização dos espaços nos quais residem os coletivos populares, portanto, não é algo natural e dado, mas é construído a partir de conformações histórias, sociais, econômicas e culturais. Diante disso, o currículo da EJA não pode passar ao largo de tal realidade.

CAPITULO IV

VILA DE ABRANTES: TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar*

(Fernando Brant e Milton Nascimento)

Vila de Abrantes é a mais populosa localidade do distrito de Abrantes. O distrito, um dos quatro que compõem o município¹⁴, está situado entre a foz do Rios Joanes, que demarca o limite com o município de Lauro de Freitas, e a foz do Rio Jacuípe, que demarca o limite com o distrito de Monte Gordo. O distrito de Abrantes é constituído por diversas localidades (como Catu, Jauá, Areias, Arembepe Cordoaria e, claro, Vila de Abrantes) e pertence ao município de Camaçari, estado da Bahia. O município, por sua vez, segundo o IBGE, é o segundo mais populoso da Região Metropolitana de Salvador (e o quarto da Bahia), com uma população que orbita nos trezentos mil habitantes, conforme estimativa de 2017¹⁵.

Figura 1 – Traçado cartográfico de Vila de Abrantes e localidades adjacentes



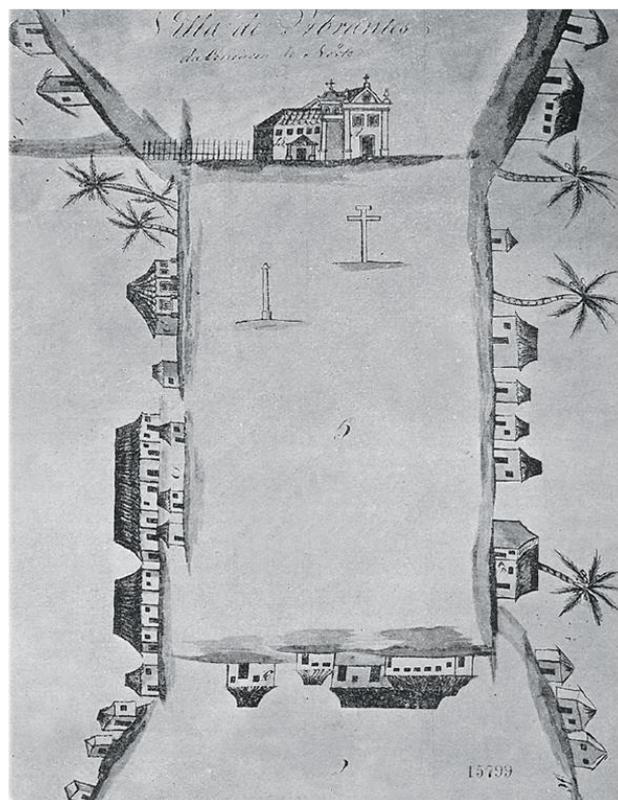
Fonte: Google Maps – 2019.

¹⁴ Os demais são Parafuso, Montegordo e o distrito Sede.

¹⁵ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>, acesso em 20 de junho de 2018.

Na origem histórica de Vila de Abrantes registra-se a organização de uma missão jesuítica, ainda no século XVI (SILVA, s.d), que resultou no povoamento a que se chamou Aldeia do Espírito Santo. Registros históricos atribuem aos jesuítas Antônio Gonçalves e João Rodrigues a fundação do aldeamento, o qual, dois anos após a sua fundação, em 1558, já contava com cerca de 4.000 habitantes, tornando-se uma das principais estruturas missionárias da colônia. A população se constituía, em sua maioria, pelo povo originário da etnia Tupinambá, mas consta que também haviam indivíduos de outras etnias, advindos de outros territórios adjacentes, além de colonos portugueses.

Figura 2 – A Vila do Espírito Santo em gravura produzida no século XVIII



Fonte: Reprodução de imagem contida no arquivo da Paróquia do Divino Espírito de Vila de Abrantes, 2018

O Aldeamento do Espírito Santo situa-se entre os mais antigos da chamada América Portuguesa. Em virtude da sua localização estratégica e da força da sua organização social e econômica, registra-se que o seu território foi o refúgio do governo colonial durante a invasão holandesa na Bahia, ocorrida em 1624, quando São Salvador era a capital da colônia (BRUNET, 2008). Assim, o território da atual Vila de Abrantes, tornou-se, naqueles dias, sede do poder administrativo e militar

colonial, sendo decisivo na organização das forças que expulsaram os holandeses das terras brasileiras naquela oportunidade. O Aldeamento era parte de uma espécie de linha de defesa para a capital da colônia. A partir das dunas (figura 3) se podia avistar embarcações vindas do norte do Oceano Atlântico. Por terra, enviava-se emissários que chegavam a Salvador dando ciência da aproximação de navios, antes que estes adentrassem à Baía de Todos os Santos.

Figura 3: Vista do mar e do Oceano Atlântico, a partir das dunas de Vila de Abrantes.



Fonte: Registro fotográfico feito pelo mestrando, 2019.

À maneira como se configurava noutros espaços da colônia, na Aldeia do Espírito Santo forjou-se uma organização do território povoado sob a forma de um quadrilátero (figura 2), em torno do qual construiu-se edificações de uso comum utilizados para a socialização, para celebração de atividades religiosas e para a catequização. Não demorou para que fosse erguida a Igreja do Divino Espírito Santo, ladeada por um colégio jesuíta (figura 4), onde os missionários passaram a ministrar o ensino da doutrina católica dirigido aos povos originários.

Sendo que a catequização era o que pode ser chamar de programa educativo oficial da colônia, numa época em que ainda não haviam sequer rudimentos de organização do ensino por estas bandas do Atlântico, é possível afirmar que Vila de Abrantes se insere na história da colonização portuguesa na América como um dos territórios pioneiros para as experiências de práticas educativas de adultos e crianças. Por isso, resolvermos intitular este capítulo da maneira com o fizemos, pois temos elementos históricos substanciais que indicam que a escolarização de crianças, jovens e adultos ocorre neste território desde as primeiras décadas do período colonial.

Figura 4: Igreja do Divino Espírito Santo em fotografia da primeira metade do século XX, aonde ainda é possível visualizar o antigo colégio dos jesuítas.



Fonte: SILVA, s.d. In: BRUNET, 2008.

Chegaram aos dias atuais a configuração quadrilátera da praça principal (vide figura 2) de Vila de Abrantes, embora reduzida a pouco mais de 1/3 do original (BRUNET, 2018), em virtude de alterações promovidas pelo poder público local, na segunda metade do século XX. A Igreja do Divino Espírito Santo (figura 4) permanece em pleno funcionamento, não obstante as várias modificações realizadas em sua arquitetura ao longo dos anos. Do colégio jesuíta, contudo, não

há vestígios sequer das suas ruínas, pois o mesmo deixou de existir na primeira metade do século passado¹⁶.

As memórias dos tempos coloniais, da importância estratégica do território de Vila de Abrantes para a consolidação do domínio português no Brasil e conseqüente valorização da história também é algo que passa ao largo do cotidiano da imensa maioria da população.

Figura 5 – Perspectiva aérea da Praça da Matriz, em Vila de Abrantes. Em destaque o formato da Praça da Matriz, semelhante à figura 2. No alto está a Igreja do Divino Espírito Santo.



Fonte: Google Maps, 2019¹⁷

Com a elevação a emancipação política do território em que hoje situa-se o município de Camaçari, ocorrida em 1848, não tardou para que a sede do município fosse transferida para outro distrito. O tempo, os interesses políticos, as transformações sociais e econômicas foi se encarregando de colocar a localidade de Vila de Abrantes em papel secundário e esmaecido.

A localidade passou a se caracterizar pelos ares bucólicos, típicos de um local destinado ao veraneio e a uma vida produtiva ligada ao campo e ao mar, com uma organização urbana circunscrita às imediações da Igreja Matriz do Divino Espírito

¹⁶ Remete-se ao final do século XVI e início do século XVII a construção da igreja e do colégio (figura 4). O colégio deixou de realizar suas funções educativas com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Depois disso, Vila de Abrantes só veio ter uma construção erguida com a finalidade educativa na década de 70, do século XX, com a fundação do Centro Educacional Marquês de Abrantes.

¹⁷ Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/Abrantes,+Cama%C3%A7ari+-+BA/@-12.8314615,-38.265566,147a,35y,180h,45t/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x7163f70697d7ee5:0xd0f7f617f9d5ccee!8m2!3d-12.8262315!4d-38.2653566>, acesso em 28 de fevereiro de 2019.

Santo (figura 5 e 6). Tal perfil passou a modificar-se, a partir da segunda metade do século XX. Primeiro pela industrialização da região, com a instalação do Polo Petroquímico de Camaçari, o maior parque industrial integrado do Hemisfério Sul¹⁸.

Figura 6: Igreja do Divino Espírito Santo, situada na praça principal de Vila de Abrantes



Fonte: Registro fotográfico feito pelo mestrando, 2019.

Uma segunda onda de transformação urbana e reconfiguração da realidade social se deu, e vem se dando, a partir da expansão (e especulação) imobiliária que ocorre no sentido do litoral norte da Bahia, fazendo surgir condomínios de classe média e alta, bem como novos empreendimentos comerciais. Um terceiro vetor de transformação é a conurbação da Região Metropolitana de Salvador (RMS), na medida em que a região que margeia a rodovia BA 099, também chamada “Estrada do Côco”, que corta o território de Vila de Abrantes, também tem abrigado populações que não mais encontram espaço na capital da Bahia.

Por essas razões, Vila de Abrantes recebeu, e recebe, intensos fluxos migratórios, com pessoas oriundas de diversos lugares da Bahia, bem como de

¹⁸ <http://www.coficpolo.com.br/pagina.php?cod=39>, acesso em 08 de junho de 2018.

estados vizinhos. Em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras, com suas famílias, motivados pela busca de melhores condições de sobrevivência. Oportunidades essas vislumbradas tanto em possíveis oportunidades geradas pela industrialização da cidade de Camaçari¹⁹, quanto pela proximidade geográfica entre Vila de Abrantes e núcleos urbanos em que se concentram serviços e oportunidades. Estes fatores geraram uma dilatação do núcleo urbano da localidade (figura 7), ocasionando o surgimento de outros núcleos adjacentes e interligados como PHOC de Abrantes, Estiva de Buris, Fonte da Caixa, Nova Abrantes, Possul e Malícia. Novos loteamentos ou ocupações continuam a surgir todos os dias.

Figura 7: Região de Fonte da Caixa e Nova Abrantes, surgida a partir das décadas de 80/90.



Fonte: registro fotográfico feito pelo mestrando, 2019.

Atualmente, várias lacunas quanto ao direito de usufruto do espaço urbano e social podem ser constatadas. Faltam opções de lazer, espaços coletivos de

¹⁹ A industrialização do município de Camaçari se dá a partir da década de 70, com a instalação das primeiras indústrias tanto nas adjacências do distrito Sede, sendo a, então estatal, COPENE (hoje, Braskem) uma das pioneiras, quanto no distrito de Abrantes, aonde se instalou a, então estatal, TIBRAS (hoje, Cristal).

convivência. Os serviços de saúde pública ainda não dão conta da atenção básica, embora existam duas Unidades de Saúde da Família (USFs), uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). O ambiente urbano apresenta carências de infraestrutura. A acessibilidade é comprometida pela má qualidade das obras públicas e privadas. Práticas sustentáveis de relação com o meio ambiente são raras, não obstante o fato de parte do território está em uma Área de Proteção Ambiental (APA Joanes/Ipitanga). Não existe tratamento das águas servidas, sendo os esgotos domésticos destinados ao lençol freático, às nascentes e aos pequenos córregos (figuras 8 e 9). Muitas fontes de água potável, que chegaram a suprir as necessidades da população noutros tempos, desapareceram ou encontram-se sob ameaça, face à expansão desordenada (figuras 9 e 10).

Figuras 8 e 9: Rio que corre ao lado de um grande empreendimento comercial recebe dejetos sem tratamento, como vários outros pequenos córregos e nascentes em Vila de Abrantes



Fonte: Registro fotográfico feito pelo mestrando, 2019.

Figuras 10 e 11: Fonte do Buraquinho (10) e lagoa da Estiva 911), mananciais que forneciam água potável para os moradores de Vila de Abrantes, quando não havia água encanada.



Fonte: registro fotográfico feito pelo mestrando, 2019.

As políticas públicas de proteção e assistência social ainda estão muito aquém do requerido. Até o período de conclusão do presente trabalho, não existiam instituições do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) ou Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). De um modo geral, o que se denomina, em termos legais, Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é bastante fragilizado no território e no município. A população de Vila de Abrantes, para acessar a maioria dos serviços de proteção e garantia de direitos, precisa deslocar-se até a sede do município (ou para Lauro de Freitas e Salvador), o que é dificultado pela precária rede de transportes. As juventudes ressentem-se da ausência de programas de formação profissional ou de políticas públicas que favoreçam o ingresso no mercado de trabalho formal. Por outro lado, o município tem índices preocupantes de violências²⁰ contra jovens, mulheres e crianças.

Sendo que parte expressiva das famílias têm nas mulheres as únicas provedoras da subsistência, a ausência de creches públicas aparece como um dos fatores que incrementam a negação de direitos. As famílias pobres não têm acesso a instituições gratuitas que possam assegurar o cuidado e a educação das crianças nos dois primeiros anos de vida, o que torna as condições de produção da vida material extremamente precárias. Esse aspecto é um pouco atenuado para as crianças em faixa etária de 03 a 05 anos, em razão da existência de duas instituições comunitárias, conveniadas ao poder público, que absorvem uma parte da demanda por educação infantil. Recentemente, uma das escolas públicas municipais também tem oferecido vagas para este nível da educação básica.

Por outro lado, é preciso destacar que a localidade tem uma pluralidade cultural muito expressiva, em razão da própria diversidade de origens da sua população. Essa riqueza se expressa nos sotaques, diversidades de crenças, diversidades de histórias, multiplicidades de laços, saberes e fazeres. Isso faz com que muitas iniciativas de intervenção e mobilização social tenham surgido por iniciativa da sociedade civil. São grupos que se articulam em defesa do meio ambiente, pela valorização da cultura e fé afro-brasileiras, pela visibilidade da cultura e da história

²⁰ O município de Camaçari atingiu, em 2016, a taxa de 91,8 homicídios + MVCI a cada 100 mil habitantes. O que o coloca, regional e nacionalmente, como um dos territórios mais ameaçadores para a vida dos jovens, sobretudo os negros. Os dados são do Atlas da Violência 2018, disponível em http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_Municipios_2018_Relatorio-2.pdf, acesso em 12 de março de 2019.

do território e pela busca de oportunidades de desenvolvimento integral de crianças e juventudes. Todavia, estes são aspectos ainda apagados na formulação e implemento das políticas públicas de cultura, de sustentabilidade socioambiental e de educação. Sabemos que o apagamento, o relegar à invisibilidade, é uma das formas mais recorrentes das estruturas liberais e hegemônicas para deslegitimar histórias, identidades e lutas.

A comunidade possui cinco escolas públicas, sendo uma estadual e as demais municipais. Todas estas unidades escolares ofertam vagas aos jovens, adultos e idosos da região, nos níveis Fundamental (escolas municipais) e Médio (estadual). As escolas municipais ofertam a EJA no turno da noite, a partir de uma proposta curricular específica para a modalidade, compartilhada por toda a rede municipal de ensino. Tal proposta está expressa na Resolução CME 06/2011 (CAMAÇARI, 2011), a qual será objeto de reflexão no corpo deste trabalho. Conforme Censo Escolar de 2018²¹, a rede municipal de educação de Camaçari apresentou 3.760 estudantes matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, as matrículas da modalidade nas escolas públicas municipais de Vila de Abrantes correspondem a 12,8% desse total. Nas tabelas a seguir, podemos verificar alguns números relativos à matrícula na modalidade EJA, nos últimos quatro anos.

Tabela 1: Matrículas na EJA na rede municipal de ensino de Camaçari e nas escolas municipais de Vila de Abrantes, entre os anos 2015 e 2018.

Ano	Número de matrículas na EJA da rede municipal de Camaçari	Número de matrículas das escolas da EJA rede municipal em Vila de Abrantes	
		Absoluto	% em relação à Rede municipal de Camaçari
2015	4.142	382	9,2
2016	3.714	369	9,9
2017	3.765	434	11,5
2018	3.760	481	12,8

Fonte: Elaboração do mestrando com base em dados contidos em www.qedu.org.br

²¹ <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso em 20 de junho de 2018

Tabela 02: Matrículas na EJA nas escolas da rede pública (estadual e municipal) em Camaçari e em Vila de Abrantes, entre 2015 e 2018.

Ano	Número de matrículas da rede pública (municipal e estadual) de Camaçari	Número de matrículas das escolas da rede pública (municipal e estadual) em Vila de Abrantes	
		Absoluto	% em relação à rede pública de Camaçari
2015	6.007	632	10,5
2016	5.612	575	10,2
2017	6.004	624	10,4
2018	6.155	669	10,8

Fonte: Elaboração do mestrando com base em dados contidos em www.qedu.org.br

A nossa percepção é que as questões do território não são consideradas nas práticas pedagógico-curriculares. A razão disso, em parte, pode situar-se na consagração de uma ideia de currículo totalizante e generalista, fechada para as interações com o contexto sociocultural, econômico e político. Por isso, os conhecimentos apresentados aos sujeitos estão muito mais relacionados com os campos disciplinares propostos pelas matrizes curriculares normativas e no modo como os subsídios pedagógicos, sobretudo os livros didáticos, organizam e propõem como trajetória de formação escolar para os estudantes da EJA.

Um outro dado facilmente constatável nos diálogos que realizamos no cotidiano profissional é que os docentes, em sua expressiva maioria, não possuem experiências de convivência com o território, visto que não residem e não têm oportunidades de interação com o mesmo. A grande maioria dos professores, e outros profissionais de educação que atuam nas escolas de Vila de Abrantes, residem em outros municípios, a exemplo de Salvador e Lauro de Freitas. Assim, a oportunidade de interagir com o território se dá apenas na experiência laborativa, circunscrita ao(s) turno(s) e carga horária em que estes profissionais estão na escola, o que restringe a construção de percepções para além dos limites físicos do prédio escolar.

Face a isso, uma questão que vem nos inquietando ao longo deste tempo de atuação na EJA, é de pensar de que modo, ou modos, a educação escolar poderia refletir em seus currículos a multiplicidade de aspectos que tornam este território tão plural e singular ao mesmo tempo. Aceitar esse desafio poderia legar aos sujeitos da EJA o fortalecimento dos vínculos comunitários, o senso de pertencimento e a validação dos conhecimentos que se relacionam ao morar, estudar e produzir material e simbolicamente a vida.

Sabemos que disputar esse espaço no currículo não é uma flexão óbvia, pois “buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos” (SACRISTÀN, 2008). Nesse sentido, não nos surpreende que a proposição de reflexões e desconstruções no campo do currículo da EJA sejam, por vezes, entendidas como tentativas de simplificação e obliteração do programa considerado básico para a formação dos estudantes, programa este considerado necessário ao prosseguimento dos seus estudos nos níveis seguintes.

Esclarecemos, diante disso, que reconhecemos o estudante da EJA como sujeito de direitos e capacidades que lhe vinculam a um horizonte de desenvolvimento escolar que possibilite galgar os níveis proporcionados pela escolaridade formal. Contudo, pensar um currículo contextualizado, multirreferenciado, para além do que já manifestamos alhures, é uma opção político-curricular que pode ensejar a que os sujeitos, docentes e estudantes de Vila de Abrantes, construam visões mais amplas e generosas acerca do território no qual desenvolvem sua formação escolar e sua atividade profissional-laborativa, possibilitando experiências educacionais que entretexam e complexifiquem os saberes curriculares e o contexto.

Capítulo V

A EJA E OS CURRÍCULOS INSTITUÍDOS

Ao definir o *layout* deste capítulo, não intencionamos validar os modelos prescritos oficiais de EJA como alternativas possíveis para o encontro e problematização das questões sobre as quais vimos nos debruçando e refletindo até aqui. Longe disso, o que nos parece adequado é o exercício de pinçar em recortes históricos algumas iniciativas que sustentam as ideias balizadoras para os currículos educacionais pensados para os jovens e adultos. Este exercício será feito olhando para as opções realizadas em termos da eleição de conteúdos que, ao longo do tempo, foram considerados adequados ao cumprimento do objetivo de formar a massa de jovens e adultos à margem do sistema educacional, desembocando na apresentação das ideias que vigoram atualmente.

Oportunamente, este capítulo apresentará, ainda, resultados da análise documental que fez parte da nossa pesquisa. Traremos seções que delineiam o cenário da EJA na cidade de Camaçari, avançando para um recorte da EJA no território de Vila de Abrantes, tomando por base a nossa experiência profissional. Os documentos de referência utilizados para tal análise foram a Resolução CME 06/2011, o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Camaçari e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas que integraram o nosso campo de pesquisa.

1. BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE CONTEÚDOS E CURRÍCULOS PARA A EJA NO BRASIL

As primeiras práticas de educação para adultos no Brasil situam-se nos tempos coloniais (ROMÃO e GADOTTI, 2007), quando das atividades jesuítas voltadas para a catequização dos povos originários, como estratégia de facilitar o processo de dominação, ao tempo em que se ganhava para o catolicismo novos fiéis. As referências conceituais para essa catequização estavam presentes na *Ratio Studiorum*, que pode ser entendida como um manual de didática e currículo da Companhia de Jesus. O conteúdo deste currículo é a doutrina católica e o subsídio didático de base é o Catecismo. Acerca das práticas educativas e conteúdos que

preenchiam o currículo no Período Colonial, Haddad e Di Pierro (2000) assemem que

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente aos escravos negros. Mais tarde se encarregaram das escolas das humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109)

Com a expulsão dos jesuítas, em 1780, tem-se um período de letargia da educação, no qual a ausência de intervenções sistemáticas e abrangentes para o ensino do povo, marca a história da educação brasileira. Desse modo, chegamos às primeiras décadas do século XX com pouco mais da metade da população em situação de analfabetismo (56,1% segundo o Mapa do Analfabetismo)²². Os índices de escolarização geral da população brasileira eram muito precários em comparação com os de outros países latino-americanos e do resto do mundo (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Os movimentos pela educação que marcaram a segunda década do século XX, no Brasil e no mundo, alertavam para a necessidade de se estabelecer a educação como direito de todos. As duas constituições brasileiras promulgadas na terceira década (1934 e 1937) já aludiam a tal direito, mesmo não havendo flexões políticas consistentes para que se criassem as condições propícias para tal.

Diante dos números gritantes, o analfabetismo era a grande questão de referência para as pautas dos movimentos que discutiam a educação no Brasil, dado que o mesmo era percebido como um sério entrave ao progresso do país (PAIVA, 1987). Combatê-lo, portanto, seria fundamental para se construir um país desenvolvido. Essa concepção do analfabetismo como um mal a ser extirpado²³ estava acompanhada de ideias que viam à educação de jovens e adultos como política sazonal de compensação, sem maiores reflexões acerca das especificidades dos sujeitos a serem alfabetizados (OLIVEIRA, 2007). Dito de um outro modo, é como se fosse possível conceber as estratégias de superação do analfabetismo dissociando-o do contexto e das condições sociais e históricas que o produziram ao longo de séculos, assim como da vida concreta dos sujeitos analfabetos.

²² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>, acesso em 09/07/2018

²³ O analfabetismo estava caracterizado como uma epidemia, uma doença.

Algumas mudanças no cenário econômico, político e social local e mundial (Segunda Guerra, ascensão e fim do Estado Novo e processo de industrialização do sudeste brasileiro) passam a influenciar na formação de novas ideias acerca dos processos educativos e dos currículos para as massas. Segundo Paula e Oliveira (2011, p. 17), “as demandas de uma agenda fundamentada na garantia dos direitos humanos, assim como as contribuições de outros campos de conhecimento, passaram a redefinir paradigmas educacionais cada vez mais progressistas”.

A década de 40 do século XX é o período em que se registram iniciativas mais sistematizadas de reconhecimento da educação de adolescentes e adultos como política de responsabilidade do Estado brasileiro. Frise-se que as iniciativas que então se encorpam podem ser entendidas “no quadro de expansão dos direitos sociais e civis, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida” (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 111). Os sujeitos analfabetos povoando os cenários urbanos, em um país que se esforçava para modificar o caráter essencialmente agrário da sua matriz econômica, provocou o Estado a perceber a educação de adolescentes e adultos como condição para mitigar tensões sociais e pavimentar outras perspectivas no que tange ao desenvolvimento. Estes aspectos vão referenciar o que virá a ser proposto como didáticas e conteúdos voltados para adolescentes e adultos.

Assim, umas das discussões que vão pautar a proposição dos currículos e dos subsídios é pensar como o adulto iletrado aprende. Contudo vai persistir a ideia de que este sujeito deve ser apresentado aos mesmos conteúdos formais da escola primária, como forma de lapidá-lo face a sua ignorância e imaturidade. As conclusões desse debate refletem-se nas cartilhas didáticas de referência para as grandes campanhas de erradicação do analfabetismo implementadas entre 1946 e 1958. Data de 1947 a iniciativa oficial de produzir o primeiro material didático voltado para o ensino de jovens e adultos, sob orientação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Este material é distribuído no bojo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Segundo Fávero

[...] o material didático desse período é muito pobre. As cartilhas distribuídas pelo Ministério da Educação foram elaboradas com base no chamado Método

Laubach²⁴ – parte do ABC, do a, e, i, o, u e apresenta algumas “historinhas” para adultos, quase uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças. (FAVERO, s.d.)²⁵.

Diante do fraco desempenho da CEAA nos territórios rurais, onde ainda se concentrava a maior parte da população brasileira e, por conseguinte, o maior número de pessoas em situação de analfabetismo, algumas campanhas foram implementadas no campo, a partir de 1950 (PAIVA, 1987). Os materiais didáticos utilizados eram panfletos e cartilhas simples que orientavam sobre hábitos de higiene e prevenção (uso de água filtrada e construção de fossas sépticas) e saúde (como o cuidado com gestantes e parturientes). Ainda na década de 50, merece destaque a Radiocartilha, primeira cartilha colorida para a alfabetização produzidas pelo Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Na análise de Fávero (s.d), tal material didático era o mais bonito, mas um dos mais problemáticos, pois

Introduz de início o A, E, I, O, U, com os desenhos e as palavras: Ave, Ema, Ipê, Ovo e obviamente Uva, como se o Brasil todo daquele tempo conhecesse uva. Todas as lições eram feitas tomando como base os sons das palavras. Muitas frases das 50 lições simplesmente não têm sentido. (FAVERO, s.d)²⁶

Com as discontinuidades e a efetividade questionada, além das fragilidades evidenciadas em vários aspectos da gestão e dos fundamentos conceituais, as campanhas e seus currículos, expressos por meios dos materiais didáticos, receberam muitas críticas e foram enfraquecendo-se em fins dos anos 1950. A maioria dessas críticas dirigiam-se à forma superficial e descontextualizada com que os sujeitos, as causas do analfabetismo e os processos de aquisição da leitura e escrita estavam representados (PAIVA, 1987). Outros referenciais vieram à cena e ensejaram o surgimento de outras iniciativas de autoria de vários segmentos sociais (como secretarias municipais de educação, CNBB e UNE). Dentre os paradigmas presentes em algumas dessas iniciativas, estava o pensamento de que o analfabetismo deve ser visto a partir dos efeitos da situação de pobreza e desigualdade a que os sujeitos e sujeitas estão submetidos. Esse quadro de renovação de referenciais tem a ver com o cenário então desenhado, no qual os

²⁴ Trata-se de uma proposta didática de alfabetização implementada, inicialmente nas Filipinas, pelo missionário protestante, estadunidense, Frank Charles Laubach (1884-1970).

²⁵ Documentário Campanhas de Alfabetização: 1947 – 1957, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iX97anetW8Q>, acesso em 16/08/2018.

²⁶ Ibidem.

diversos grupos disputavam a legitimidade de suas propostas político-sociais junto às camadas populares (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Já influenciada pelas ideias e experiências de Paulo Freire, para quem “a leitura de mundo, precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11), muitas práticas de ensino da leitura e da escrita que passaram a ser experimentadas, e seus respectivos currículos e materiais didáticos, passaram a ter como ponto de partida a realidade existencial dos educandos e educandas, das origens dos seus problemas e das possibilidades de superação. Uma das iniciativas pautadas nessa concepção foi o Programa Nacional de Alfabetização o qual, nascido em 1964, teve vida curta enquanto política de Estado. Na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001), vamos encontrar a seguinte contextualização para este período:

[...] foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. Normalmente elaborados regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos alfabetizandos, esses materiais continham palavras geradoras acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para leitura. O que caracterizava esses materiais era não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade. (Proposta Curricular para o Primeiro Segmento Educação de Jovens e Adultos. MEC, 2001, p. 25)²⁷.

O advento do Golpe Militar inaugurou uma época de censura e perseguição às várias iniciativas fundadas em princípios progressistas, humanitários e libertários. Entretanto, tais iniciativas populares aperfeiçoaram formas de sobrevivência, continuando com uma atuação marginal, em vários territórios de resistência. Oficialmente, o Estado articulava e incentivava ações de inspiração conservadora e assistencialista, com tendências a valorizar os pilares políticos e morais da modalidade de governo vigente.

De iniciativa do governo militar, passa a funcionar, a partir de 1969, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Dentre outras coisas, o programa caracterizou-se pela rigidez e concentração quanto às orientações pedagógico-curriculares, pela criação de uma estrutura robusta e totalmente autônoma em relação às secretarias estaduais, e ao próprio Ministério da Educação, o que

²⁷ Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>

resultava numa baixa articulação com o sistema de ensino básico. A capilaridade do MOBRAL o tornou uma estratégia para dar legitimidade ao novo modelo político implantado pelo Golpe (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A produção dos materiais didáticos do MOBRAL era centralizada. As propostas de leitura e escrita apresentadas até lembravam as experiências populares anteriores, do ponto de vista dos métodos, mas eram esvaziados dos ideais pedagógicos crítico-reflexivos. Apresentavam temas geradores que destacavam o civismo e a importância dos esforços pessoais para a superação das condições de pobreza e desigualdades. O MOBRAL foi extinto em 1985, num período que coincide com os movimentos pela redemocratização do país, sendo criada em seu lugar a Fundação Educar (extinta em 1990).

O período de redemocratização brasileiro coincide com alguns debates globais acerca do papel da educação no enfrentamento às desigualdades e à pobreza. Ao lado de concepções que estabelecem novos referenciais para o pensamento sobre os processos de alfabetização, como o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosk, ganham força muitas posições que problematizam a função social da escola e dos saberes escolares presentes nos currículos e materiais didáticos. Como gestora das ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar adotou modelos menos centralizadores de gestão e ampliou os canais para a realização de parcerias e convênios diversos. Disso resultou que “muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário de educação popular – até então desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não-formal [...]” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)²⁸, realizada em Paris, em 1985, vem propor o direito de aprender como direito humano fundamental, defendendo que “o ato de aprender, que reside no cerne de todas as atividades educativas, transforma os seres humanos de objetos à mercê dos acontecimentos em indivíduos que criam a sua própria história” (IRELAND e SPEZIA, 2014, p. 188). Tal direito, portanto, só estaria assegurado na medida em que os currículos e conteúdos estivessem comprometidos com a realidade concreta

²⁸ Realizada pela UNESCO desde 1949, quando foi sediada na Dinamarca, as CONFINTEAs constituem-se na principal referência mundial na construção de referenciais político-sociais e pedagógicos para a EJA. Ao longo da história, foram realizadas seis conferências. Em 2009, pela primeira vez, foi realizada uma CONFINTEA num país do Hemisfério Sul. A cidade de Belém – Pará - Brasil foi escolhida como sede.

dos sujeitos estudantes, instrumentalizando-os para a compreensão das causas sociais e históricas que produzem tal realidade e para a transformação das condições que produzem as desigualdades.

No plano legal, a Constituição de 1988 afirma a educação como “direito de todos, dever e do estado e da família” (Art. 205) e o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 57) preconiza o papel do Poder Público no estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de currículos, metodologias e didáticas para inclusão de estudantes (crianças e adolescentes) que se encontram à margem dos sistemas convencionais de ensino.

No início dos anos 1990, a Declaração Mundial pelo Direito à Educação (UNESCO, 1990), se tornou balizadora para organização de referenciais sobre educação em vários países, dentre os quais o Brasil. Na compreensão de Paula e Oliveira (2011), esse documento insere no debate a compreensão de educação como processo que ocorre ao longo da vida, não restringindo-se, portanto, a um período específico do desenvolvimento humano. Dentre as implicações trazidas por essa compreensão, ainda segundo as autoras, está o foco na centralidade dos sujeitos e dos processos de aprendizagem.

Face a estes entendimentos, que guardam muitas afinidades com os princípios de educação popular experienciados no Brasil, na década de 60, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), insiste na necessidade de “repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas” (art. 3)²⁹. Esta e outras concepções afins, expressas no âmbito das formulações das últimas CONFINTEAS (1997 e 2009) fazem parte do conjunto de referenciais para os currículos da EJA atualmente em vigor no Brasil.

Nessa esteira, vamos encontrar na Resolução 01/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB), em seu Art. 5º, as seguintes afirmações:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e

²⁹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>, acesso em 18 de julho de 2018.

proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, CNE/CEB, 2000)

Em 2010, a Resolução 03 CNE/CEB alude à reafirmação dos princípios acima e expressa a necessidade de que as políticas de EJA assumam o viés de programa de Estado, ultrapassando os limites de mandatos governamentais (Art. 2º). Como iniciativa de superação do analfabetismo, em 2003 propõe-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o qual alcançou resultados modestos. O PBA assemelhava-se em seus pilares às antigas políticas do gênero, com viés de campanha, baixa disponibilidade de recursos, precária gestão pedagógica e pouca qualificação dos alfabetizadores, o que fez com que merecesse críticas de pesquisadores, de movimentos sociais e mesmo de avaliadores do próprio governo (CATELLI JR, 2014).

A primeira década viu ainda implementação de iniciativas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), voltado para jovens entre 15 e 29 e que visa

Ajudar na formação educacional, ajudando a elevar a escolaridade e promover a formação e a qualificação profissional de muitos jovens no país. O foco é em pessoas que ainda não possuem o ensino fundamental completo, mas que sabem ler e escrever³⁰.

Gerido pela, então recém-criada, Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), a ideia do PROJOVEM seria oferecer uma base de escolarização que possibilite a inserção no mercado de trabalho, em função de uma melhor qualificação destas pessoas. Daí o conteúdo de base articula-se com aprendizagens ligadas a áreas profissionais no campo da arte, cultura, construção civil, agricultura, gestão pública, serviços domésticos, dentre outros, num percurso 18 meses, durante o qual os estudantes recebem um pequeno auxílio financeiro, desde que possuam frequência a partir de 75%.

³⁰ Conforme descrito em <https://idjovem.com/projovem/>, acesso em 10 de setembro de 2019.

Uma outra iniciativa de destaque foi a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cujas diretrizes gerais estão expressas no Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006³¹. Por outro lado, a EJA teve regulamentada a sua inclusão na política pública nacional que garante a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas. Esta regulamentação se deu em dois momentos: no ano de 2007, quando foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e em 2009, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), sendo que este passou a abranger o primeiro, dado que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização.

2. MEMÓRIAS SOBRE O ENSINO NOTURNO NA CIDADE DE CAMAÇARI E NO TERRITÓRIO DE VILA DE ABRANTES

Ao realizar uma imersão nos referenciais normativos e pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos que vigoram na rede pública de Camaçari, constatamos que a modalidade foi instituída oficialmente na rede apenas a partir da Resolução CME 06/2011 (publicada no DOM 439, 26/11 a 02/12/2011). Pela nossa experiência profissional na rede pública, podemos constatar que, na localidade de Vila de Abrantes, antes de tal resolução, não havia referência à EJA no cotidiano das escolas, nem nos espaços formativos proporcionados aos docentes, seja de iniciativa da comunidade escolar ou do órgão gestor do sistema, nesse caso a Secretaria Municipal de Educação.

Basicamente, o público de jovens e adultos concentrava-se no ensino noturno, como ainda se dá nos dias atuais, sendo organizado, em classes seriadas da 1ª a 8ª série (Ensino Fundamental). O Ensino Médio, à época, também provido pelo Sistema Municipal, seguia a mesma lógica de organização. A partir dos três últimos anos da década de 2000, tendeu-se a organizar as turmas do ensino noturno, no nível fundamental, em classes aceleradas, repetindo um modelo em curso nas classes de correção de fluxo que funcionavam no diurno. Assim, a proposta estava focada na correção da distorção idade/série. Registre-se que já era

³¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm, acesso em 10 de setembro 2019.

verificada uma tendência de que estudantes com histórico de repetência nas classes diurnas fossem compulsoriamente matriculados à noite, a partir dos 15 anos de idade.

Os efeitos da dificuldade em afirmar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade, deixando-a com feições ora de projeto de regularização de fluxo, ora como destino compulsório de estudantes com acúmulo de fracasso escolar, teve um rebatimento direto no adiamento das discussões sobre o currículo que melhor correspondesse aos anseios dos sujeitos que frequentavam o ensino noturno. O reflexo disso era percebido, por exemplo, na ausência de materiais didáticos com linguagens e abordagens que dialogassem com o contexto e expectativas dos sujeitos. Os materiais eram os mesmos utilizados para as classes diurnas.

É importante destacar que, além de todo construto teórico histórico sobre a educação popular de jovens e adultos no Brasil, já no início dos anos 2000, existia um conjunto de referenciais oficiais (emanados do MEC, CNE e CEB) que visavam balizar o currículo da EJA, tecendo considerações sobre os aspectos singulares que compunham o universo desta modalidade e da necessidade de se articular currículos que pudessem se aproximar destas especificidades.

A LDBEN (BRASIL,1996) já destacava a obrigatoriedade de que sejam providas as oportunidades educacionais adequadas para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (Seção V), o que foi regulamentado pela Resolução do CNE/CEB Nº 01/2000, já mencionada anteriormente, a qual aponta para a necessidade de que sejam considerados perfis dos estudantes, as faixas etárias, observando-se princípios como equidade e diferença, bem como as variáveis contexto e tempo de apropriação da aprendizagem na proposição de um modelo pedagógico adequado.

Outrossim, como nos rememora Dantas (2015) o Plano Nacional de Educação (2001) já apresentava uma preocupação com a formação de educadores para atuação na EJA, o que coaduna com as diversas recomendações das CONFINTEAs e pela Declaração Mundial pelo Direito à Educação (UNESCO, 1990). Essa lacuna de formação aparece sempre relacionada com o reconhecimento das singularidades da modalidade, as quais demandam formas e estratégias diferenciadas de proposição e vivência dos currículos.

Face às referências que estamos evocando e dos caminhos adotados para refletirmos sobre o currículo no presente trabalho, evocar referências legais é um exercício para retomar o apanágio no qual a EJA era vivenciada na rede pública municipal. Não se trata, até por coerência ao que desejamos discutir, de supervalorizar o arcabouço normativo, visto que, por opções epistemológicas e políticas, rejeitamos o caráter prescritivo que, em geral, dão o tom dos documentos oficiais no que tange ao currículo. A este respeito, Macedo (2002) nos alerta que “parâmetros e referenciais curriculares, em profusão em nosso país [...] viraram as costas às experiências curriculares locais, às histórias dos atores curriculares que cotidianamente, incessantemente, reinventam o currículo” (p. 91). Assim, com a pretensão de dar respostas universais, estes marcos referenciais tendem a cair no “solipsismo” (MACEDO, 2002), típico da tradição arrogante que permeia a ciência moderna.

Por outro lado, a menção sobre a existência dos diversos referenciais, compõe uma estratégia de questionar a razão pela qual, mesmo havendo contexto legal e marcos teóricos disponíveis, a EJA inexistia enquanto modalidade no sistema municipal de Camaçari, antes de 2011. E essa inexistência tinha reflexos diretos na dificuldade em articular saberes e ideias sobre os sujeitos e sobre os currículos. Tais dificuldades podiam ser verificadas nas políticas públicas de educação então implementadas, como também nos processos de formação disponibilizados para os docentes e outros profissionais de educação que atuavam na EJA.

Mais ainda, esta dificuldade estava expressa nos “atos de currículo” (MACEDO, 2016) vivenciados no cotidiano da educação escolar. Em termos de práticas pedagógico-curriculares, o que estava posto era o de uma replicação das práticas consagradas nas classes diurnas. Sendo que, nem mesmo nessas classes tais modelos se coadunavam com o real, com o contexto, com os sujeitos. Assim, o ensino noturno estava acolhendo experiências curriculares já completamente esmaecidas, compostas pela obliteração de conteúdos e tempos pedagógicos, como forma de aligeirar a escolarização dos jovens e adultos, invisíveis e inexistentes em termos das suas histórias, anseios e identidades.

Acerca da produção da inexistência dos sujeitos da EJA, Arroyo (2014) nos provoca ao afirmar que “essa produção dos Outros como inexistentes os torna irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de forma radical porque permanecem

exteriores à própria forma aceite de inclusão como sendo Outro” (p. 49). Ao enquadrar os jovens e adultos em projetos de correção de fluxo, focando apenas na questão da distorção, gerada pelo próprio sistema, a rede municipal deixava de vê-los como sujeitos, para concebê-los como uma espécie de saldo negativo, como um expurgo do sistema convencional implementado no diurno, um problema a ser mitigado. É claro que ao lançar o nosso olhar crítico, retrospecto, para essa realidade, não podemos deixar de reconhecer, ao menos, duas outras variáveis. A primeira é que o modelo de obliteração do sistema seriado era algo replicado em diversas redes pelo Brasil. Depois, havia certa dificuldade, como ainda hoje existe, de se encontrar caminhos para fornecer as oportunidades educacionais adequadas, face às transformações no perfil de público da EJA, com a chegada de muitos adolescentes com histórico de repetência ou evasão.

Considerando o exposto, em termos de rede municipal, atualmente existe pouca ou nenhuma memória acerca de estratégias alternativas, que tenham sido implementadas no escopo de contribuir para que as experiências escolares dos educandos e educadores do ensino noturno refletissem, reconstruíssem e expressassem os saberes de sua vida, de sua prática social, dos sentidos que a escola e a educação exprimissem para as suas vidas. A tendência foi a da justaposição (com certa simplificação, em função do tempo reduzido) dos conteúdos apresentados pelos livros didáticos convencionais, ficando o caminho formativo circunscrito a transmissão dos saberes hegemônicos, com um completo apagamento das questões do território e dos sujeitos.

2.1 NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O ENSINO NOTURNO NA CIDADE DE CAMAÇARI E NO TERRITÓRIO DE VILA DE ABRANTES

No final da 1^a. década deste novo século, a comunidade de Vila de Abrantes, experimentou uma alteração quanto à oferta da educação básica. O Ensino Médio, até então ofertado pelo Sistema Municipal, passou à responsabilidade do Sistema Estadual. Registre-se que, ainda nos dias atuais, o distrito de Abrantes não possui escolas construídas pelo governo estadual. Para que o governo do estado da Bahia pudesse assumir o Ensino Médio, houve pactuação de uso de espaços erigidos pelo município. Em Vila de Abrantes, houve a completa transferência de posse de um

prédio escolar. Desde então, as escolas do Sistema Municipal passaram a ofertar apenas o Ensino Fundamental, inclusive no ensino noturno.

A nova configuração de oferta da educação básica, que se deu não apenas na comunidade de Vila Abrantes, mas em todo o distrito, coincide com as primeiras flexões oficiais em busca de conceber as feições do Ensino Fundamental noturno como modalidade EJA, tentando superar o prisma da correção de fluxo e aceleração de estudos. Tais flexões direcionaram a rede para a realização de alguns encontros formativos, visando sensibilizar o corpo docente sobre os fundamentos implicados na modalidade, sobretudo para construção de referenciais que consubstanciassem outras vivências curriculares.

Essas iniciativas, contudo, não tiveram ampla adesão dos docentes, coordenadores e gestores escolares. Enquanto coordenador da rede, no ensino noturno, estivemos participando de alguns desses encontros. Pudemos perceber o reconhecimento de que o modelo vigente era vazio de sentido, mas não eram suficientemente pactuadas e comunicadas as estratégias para a proposição de novas experiências. Outro ponto de fragilidade era a completa ausência dos sujeitos educandos nesse processo, o que já parecia apontar para uma tendência de viés prescritivo do que se pretendia propor.

Nesse bojo, foi publicada a Resolução CME 06/2011³², que apresenta uma proposta de organização da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal, propondo balizadores para configuração do currículo na modalidade. Tal documento apoia-se nos referenciais para a EJA sobre os quais já tratamos alhures, sendo publicado ainda no frescor da repercussão das Diretrizes Operacionais da EJA, publicadas pela CNE/CEB, por meio da Resolução 03/2010.

Ressalte-se que os modelos propostos em tal documento (Tempo de Saber e Tempo de Formação) estão baseados no então Projeto de EJA implementado pela Secretaria Estadual de Educação³³. Assim, o documento municipal, em princípio, parece revelar muito mais um anseio de preencher um vazio normativo dentro do sistema, superar um “*gap*” legal, o que é não é irrelevante, face ao que já apresentamos aqui. Mas, tem dificuldades em lançar as bases para o reconhecimento do currículo como “*enunciação, expressão [...] como a linguagem e prática de significação*” (OLIVEIRA, 2015). Cumpre-nos reconhecer, mesmo assim,

³² Diário Oficial do Município de Camaçari, nº 439, período: 26/11 a 02/12/2011.

³³ Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>, acesso em 04/06/2018.

que o avanço em termos de referencial normativo é expressivo e que isso deu à rede municipal um marco para a consolidação de alguns avanços, ainda que iniciais.

Nesse documento, a ideia de currículo que se pode haurir tenta, em princípio, romper com a disciplinarização, na medida em que alude a “eixos” e “princípios”. Os três primeiros princípios evocados são

a. a identidade dos alunos e suas práticas sociais; b. os conhecimentos escolares socialmente significativos para esta clientela, relacionando-os aos aspectos da vida cidadã; c. o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores. (Resolução CME 06/2011, Art 2º, Ítem III)

Contudo, em seguida, ainda no Art 2º, Ítem III, d, traçam-se considerações sobre as “áreas do conhecimento”, apresentadas, com base na legislação então vigente, já fazendo referência às clássicas disciplinas do curricular escolar. Assim, expressa-se o reconhecimento aos saberes escolares, numa perspectiva que se referencia numa réplica da ideia consagrada de uma organização disciplinar compartimentalizada. Ainda no artigo mencionado, há considerações sobre a adequação de conteúdos, materiais didáticos e formas de avaliação que dialoguem com os princípios evocados, exarando-se que

a organização do currículo [...] deverá estar articulada com temas da vida cidadã, tais como: saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, educação do consumidor, meio ambiente, dentre outros. (Resolução CME 06/2011, Art 2º, Ítem III, d)

A duração do tempo escolar da EJA está definida sob a forma de “eixos temáticos” (Art. 4º), os quais, como já expressamos acima, se descortinam dentro de dois modelos de oferta. A saber, modelo 1: Tempo de Formação I (presencial e equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Tempo de Formação II (presencial e equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental) e modelo 2: Tempo de Saber (semipresencial e equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Assim, articulando eixos e modelos de oferta, a proposta dissecar-se como pode ser visto nos quadros a seguir

Quadro 3: Modelo Curricular – Eixos Temáticos do Tempo de Formação I

TEMPO DE FORMAÇÃO I (EQUIVALENTE AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)			
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Eixo I Identidade e Cultura	01 ano	Diversidade Cultural Gênero: o lugar da mulher na sociedade Identidade Afro-Brasileira e Indígena A família e sociedade plural: crise e sentidos	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes) Matemática Estudos da Natureza e da Sociedade
Eixo II Cidadania e Trabalho	01 ano	Ações coletivas para a construção da cidadania Aldeias e quilombos: espaços de luta e resistência O Cidadão como sujeito de direitos e deveres O desemprego, a fome e suas consequências	
Eixo III Saúde e Meio Ambiente	01 ano	A saúde do planeta direito à qualidade de vida dos setores populares Segurança e defesa da vida As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	

Fonte: Secretaria de Educação de Camaçari. Disponível em <http://seduc.camacari.ba.gov.br/portal/funcao.php?nome=EJA&url=publicacao>

Conforme podemos perceber no quadro 01, o que se propõe é que o percurso escolar dos Anos Iniciais seja desdobrado em 03 anos. Em cada ano desse período têm-se um Eixo Temático que alimenta um conjunto de Temas Geradores. Tais temas devem transversalizar os saberes escolares definidos como conteúdos basilares das áreas do conhecimento/ disciplinas escolares. A maneira como este processo de daria na prática seria definido pela comunidade escolar, em cada uma das unidades ofertantes da EJA, não havendo um rigor normativo quanto às escolhas a serem realizadas pelos sujeitos. Assim, compreendemos que há um espaço reflexivo disponível para a proposição da construção de caminhos pedagógico-curriculares contextuais e coadunados com as questões do território.

A organização dos Anos Finais (quadro 2), desenvolvido ao longo de dois anos, segue a mesma lógica que descrevemos acima, com a apresentação de outros Eixos Temáticos, de onde derivam novos Temas Geradores. Na prática, estes Temas Geradores foram associados às tradicionais unidades didáticas, a partir das quais o tempo letivo se organiza.

Ressalte-se que mesmo não havendo uma proposta de formação continuada consistente dirigida aos docentes e gestores com vistas a uma efetiva apropriação das concepções expressas nos modelos apresentados, alguns subsídios de apoio eram ofertados periodicamente pela então coordenação de EJA da Secretaria de Educação. Esses subsídios portavam sugestões de atividades e caminhos possíveis para a construção de planos de aula e outros instrumentos pedagógicos.

Quadro 4: Modelo Curricular – Eixos Temáticos do Tempo de Formação II e Tempo de Saber

TEMPO DE FORMAÇÃO II E TEMPO DE SABER (EQUIVALENTE AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)			
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Eixo IV Meio Ambiente, Movimentos Sociais	01 ano	Trajetória dos Movimentos Sociais Concepções de meio ambiente e suas implicações Movimentos em defesa do meio ambiente Atuação das lideranças populares em defesa da vida	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes) Matemática Estudos da Natureza e da Sociedade
Eixo V Trabalho e Economia Solidária	01 ano	Relações de poder no mundo do trabalho Experiências históricas de emancipação O Movimento Sindical e as relações de trabalho Estratégias de emancipação e participação Política nas relações de trabalho A economia a serviço da vida O cooperativismo como	

		Prática Solidária Agricultura Familiar Desenvolvimento auto- sustentável e Geração de renda	
--	--	---	--

Fonte: Secretaria de Educação de Camaçari. Disponível em <http://seduc.camacari.ba.gov.br/portal/funcao.php?nome=EJA&url=publicacao>

Ainda aludindo a Resolução CME 06/2011, outras menções à questão do currículo surgem no Art 5º e fazem referência a “tempos humanos”, necessidade de novas posturas dos educadores da EJA e a expectativa de que a organização curricular por áreas do conhecimento seja capaz de explicar “as questões sociais da contemporaneidade”. Essas questões, pelo que se depreende, seriam tratadas tendo por base o conjunto de Temas Geradores propostos e explicitados nos quadros acima.

Dentre as muitas interpretações que podemos construir sobre como a rede municipal de ensino, por meio dos sujeitos, educandos e educadores, acolheram e legitimaram o teor de tal referência normativa, a que mais interessa ao escopo deste trabalho é entender como tais sujeitos percebem as oportunidades de expressar as questões que se referem ao seu lugar, ao seu território, a si mesmos e à forma como se relacionam entre si, com o seu contexto, com a sua história. A busca por esse entendimento permeou os diálogos que realizamos durante as entrevistas, os quais serão trazidos no capítulo seguinte.

Refletindo com Arroyo (2014), concordamos que os modelos prescritivos consagrados nos documentos oficiais, tendem a “proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (p.17). Por isso, a prescrição curricular tolhe a possibilidade de autoria dos sujeitos imersos na experiência educativa, tornando-os apenas replicadores mecânicos de saberes hegemônicos, forjando uma “autonomia outorgada” (MACEDO, 2002). Nesse sentido, a insistência em propor uma matriz curricular sob a forma de disciplinas ainda é um fator que aprisiona as práticas pedagógicas nas amarras dos modelos convencionais, os quais já não respondem aos anseios dos sujeitos.

Por outro lado, diante do completo apagamento histórico da modalidade EJA nos referenciais legais da cidade de Camaçari, a publicação da Resolução CME

06/2011 legou às instituições e aos profissionais um referencial que contribuiu para a construção de concepções, ainda que incipientes, para as práticas pedagógicas que viessem a dialogar de maneira menos tautológica com as dimensões que integram a complexa realidade dos sujeitos que frequentam as escolas no turno da noite.

A saída deste limbo institucional, veio mais tarde provocar a que outras formulações legais sobre a educação no âmbito do município não ignorassem a existência da EJA. É o que vamos verificar, por exemplo, quando da promulgação da Lei 1415, de 01 de dezembro de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação (CAMAÇARI, 2015). Nesse documento, vamos encontrar estratégias que aludem à Educação de Jovens e Adultos dentro das metas 03, 04, 08, 09 e 10.

No seu conjunto, as metas aludidas trazem propostas de políticas a serem implementadas para a universalização do atendimento escolar, acolhimento de pessoas com deficiência no sistema de educação municipal, elevação da escolaridade média da população, combate ao analfabetismo e desenvolvimento de programas de educação profissional. Nesse universo, o termo “Educação de Jovens e Adultos” aparece literalmente mencionado em 17 oportunidades.

2.2. A EJA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO DE PESQUISA

A nossa prática profissional, ao longo do tempo, nos colocou diante de alguns sinais de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não possui presença significativa na prática educativa, como também não é orientador das decisões que são assumidas diante de desafios concretos que educandos e educadores enfrentam no cotidiano pedagógico. Ao colocar tal aspecto como pauta do nosso diálogo com os docentes³⁴, ao longo das entrevistas, obtivemos visões que muito se aproximam dessa percepção, conforme podemos verificar a seguir

O Projeto Político Pedagógico, mesmo existindo em todas as escolas, eu acho que ele não é suficientemente conhecido. É algo engavetado. A sua existência é formal apenas. Não houve discussão na sua construção e ele fica lá, sem utilidade alguma. Se fosse algo que tivesse influência na prática do dia a dia, pelo menos ele deveria ser revisitado em toda semana pedagógica. (Educadora Praça da Matriz)

³⁴ A forma como optamos por nomear os docentes sujeitos da pesquisa explicamos no capítulo seguinte.

Não conheço o projeto pedagógico. Primeiro porque nós não temos um acesso, um contato direto. Porque se tivéssemos, poderíamos até propor intervenções, alterações. Mas, normalmente ele fica guardado. É apenas formal. Diante disso, e da vida que nós temos, nós vamos trabalhando com o que tem. Mas pra dizer que ele é algo atuante, não é possível. (Educadora Buris de Abrantes)

Eu acho que o PPP não tem essa relação direta com a EJA. Ele é muito mais formal do que prático. A gente trabalha pouco com ele. A gente sabe que existe, mas a gente não utiliza ele para elaborar um currículo do local, daqui da escola. É pouco conhecido. (Educadora Possul)

Constatamos nas falas acima, o quanto ainda é muito comum que esse documento não seja conhecido pela imensa maioria da comunidade escolar. Outro aspecto muito usual é o de que o mesmo seja algo construído apenas para satisfação de exigências normativas ou burocráticas, quando é salutar e desejável que o mesmo exista enquanto

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p. 13)

Consideramos relevante, assim, um olhar sobre os PPPs das escolas das quais fazem parte os sujeitos que colaboraram com a presente pesquisa, no intuito de investigar quais as referências feitas à Educação de Jovens e Adultos e os currículos propostos para a modalidade. Reconhecemos, assim, que o PPP pode ser o emulador de um “ethos” onde os sujeitos possam sentir-se responsável pelas coisas que acontecem no ambiente escolar, demonstrando solidariedade e responsabilidade pelo desenvolvimento uns dos outros (VASCONCELOS, 2006).

Em razão do compromisso assumido com as instituições, não traremos citações diretas de trechos dos documentos, apenas interpretações daquilo que está posto. Denominaremos as escolas de Escola Abrantes I, Escola Abrantes II e Escola Abrantes III.

A Escola Abrantes I e a Escola Abrantes II não possuem em seus PPP's seções em que a EJA receba alguma referência sobre a sua definição, enquanto modalidade, ou acerca do lugar que ocupa no pensamento pedagógico explicitado em tais documentos. Assim, as referências dizem respeito apenas à quantidade de público atendido pelas escolas na modalidade e o turno reservado a tal atendimento (noturno).

No PPP da Escola Abrantes III encontramos uma seção voltada a apresentar e caracterizar a EJA, utilizando as prescrições da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) como principal marco legal, assim como existem algumas outras considerações que se referem às funções da EJA, com menção ao Parecer CNE/CEB 11/2000. A seção destaca, genericamente, que o público da EJA se constitui de trabalhadores e trabalhadoras, por pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização noutros momentos da vida e faz uma menção ao fato de que tem acontecido, cada vez mais, uma presença substancial de adolescentes nas classes noturnas.

Quando buscamos alusões ao currículo da EJA, também não encontramos referências ao mesmo nos PPP's das Escolas Abrantes I e II. As ideias sobre o tema aparecem colocadas de maneira difusa naquilo que os documentos denominam de referencial teórico. Nestas seções, há construtos sobre questões que se relacionam ao conhecimento, a metodologias e papel da educação, todos eles apresentados de maneira ampla.

A Escola Abrantes III, em seu PPP, traz considerações que apontam para a necessidade de que os conhecimentos e vivências dos discentes da EJA sejam legitimados, havendo para tanto a necessidade de que haja maior flexibilidade, não submetendo a modalidade a uma estrutura rígida e pré-estabelecida. Por isso, segundo o documento, a escola deve proporcionar conhecimentos que sejam recursos de transformação da realidade.

Ao buscarmos ideias que pudessem expressar visões sobre a comunidade em que estão inseridas, sobre o território, aspecto que tratamos no presente trabalho, não encontramos menções explícitas no PPP da Escola Abrantes I nem da Escola Abrantes III. Em ambos os documentos, encontramos caracterizações que se referem ao mundo contemporâneo, de maneira conjuntural, ora exaltando aspectos como os avanços tecnológicos e suas implicações para a produção e difusão do conhecimento, ora colocando os desafios da educação diante das transformações contemporâneas, dentre outras alusões.

No PPP da Escola Abrantes II identificamos uma seção em que há uma apresentação do território, fazendo menções à sua história e à presença de populações migrantes. Embora não haja um recorte específico para a EJA neste contexto, é possível identificar a caracterização de elementos que dialogam com o universo das juventudes, mulheres e outros segmentos. Essas caracterizações são

feitas de maneira contextual, mas não encontramos menções à forma como a escola posiciona-se ou pretende posicionar-se diante delas.

Para além do que já constamos nas falas dos sujeitos docentes, a nossa imersão nos PPP's traz como ponto de atenção a necessidade pulsante de problematizar o sentido deste importante marco conceitual, político e pedagógico para referenciar as ações e relações tramadas no ambiente escolar. Este passo pode ensejar a consolidação de propostas a partir de pilares mais conscientes e consistentes, para que possamos ir abandonando as iniciativas apenas intuitivas e nos aproximando de intervenções mais assertivas e claramente intencionais, coletivamente pactuadas.

Mesmo constatando que as referências à EJA nos documentos analisados carecem de mais incidência, isso não nos chegou como uma evidência de que tal se deva a uma opção consciente de relegar a EJA a um estamento inferiorizado. O que fica mais patente, de fato, é ainda uma distância entre o desejado e o estabelecido, quando se trata da importância do PPP. Na medida em que este movimento de reflexão aponte para a realocação devida deste referencial no lugar que lhe é cabido, é muito provável que também a EJA seja diretamente beneficiada.

CAPITULO VI

DIALOGANDO COM OS RESULTADOS DA PESQUISA

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, trazemos as percepções dos participantes da pesquisa, evidenciadas nos diálogos que realizamos durante as entrevistas. A caracterização dos sujeitos que colaboraram com este trabalho já foi apresentada no capítulo II, no qual também discorreremos sobre as nossas escolhas metodológicas para a produção das informações e referências para a sistematização dos resultados que aqui apresentaremos.

Os roteiros de entrevistas³⁵ utilizados se constituíram de pautas de diálogo referenciados em três dimensões, conforme apresentado no apêndice C do presente trabalho. A primeira dimensão orientou-se em obter dos sujeitos as suas percepções acerca do território de Vila de Abrantes, onde estes sujeitos residem, estudam ou trabalham. Num segundo momento, propomos que os sujeitos exprimissem as suas ideias sobre a EJA e os currículos vivenciados no dia a dia da escola. Por fim, buscamos no diálogo a que os sujeitos pudessem propor caminhos, temas ou conteúdos que, em suas concepções, devem fazer parte do currículo da EJA no território. Tais dimensões serão apresentadas neste capítulo em três seções (uma para cada dimensão), sendo que a terceira delas se constituirá em nossa proposta de intervenção, para além da Dissertação, conforme objetivos específicos traçados para este trabalho.

Os participantes serão identificados conforme descritos a seguir. O grupo composto por estudantes (educandos e educandas) da EJA receberá pseudônimos que se relacionam com o meio natural do território de Vila de Abrantes. Desse modo, os seis participantes deste grupo serão assim denominados: Praia de Busca Vida, Fonte do Buraquinho, Praia de Jauá, Lagoa da Estiva, Fonte da Caixa e Parque das Dunas.

³⁵ Apêndices A e B.

Os sete participantes do grupo de docentes (educadores e educadoras), receberão alcunhas que se referem a algumas localidades e praças que compõem o território. Estamos denominando por “localidades” as porções do território/ cidade que, usualmente, em outros lugares, são chamadas de “bairros”. Contudo, curiosamente, em Vila de Abrantes não é comum a utilização deste termo para referir-se a estas porções do território. Dito isso, serão utilizados os seguintes nomes: Morada Nobre, Praça São Bento, Praça da Matriz, Possul, Buris de Abrantes, PHOC de Abrantes e Fradinho.

1. COMO OS SUJEITOS PERCEBEM O TERRITÓRIO

No capítulo III do presente trabalho, recorreremos a pensadores do campo da geografia e da política para referenciarmos a ideia de território que motivou a proposição da nossa pesquisa, bem como as razões que compreendemos alicerçar as relações entre o currículo e a territorialidade. Destacamos aspectos políticos, econômicos, sociais, dentre outros, e percebemos como, para além da delimitação físico-espacial, o território comporta uma teia de sentidos e aspectos que influenciam a maneira como o mesmo é percebido pelos sujeitos que nele convivem.

Santos (2001) assente que o território não é “um dado neutro, não é um ator passivo” (p. 80), portanto ele tem vivacidade e carrega, de maneira tácita ou embutida, uma série de conformações que se relacionam com os modelos sociais, políticos e econômicos hegemônicos na sociedade capitalista. Por isso, este pensador, crítico da chamada “globalização”, vai nos instigar ao afirmar que no território

Produce-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente. (SANTOS, 2001, p. 80)

A percepção dos sujeitos acerca do seu lugar, do seu território, portanto, é parte do processo de conscientização fundamental para que promovam, coletivamente, as modificações que consideram importantes para as suas vidas. Freire (2001) nos ensina que a conscientização está baseada na relação “consciência-mundo”, sendo um processo que cria e recria a realidade. É prática

incessante, própria dos seres humanos históricos e reflexivos. A conscientização é atitude inerente à educação como prática da liberdade a qual “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade dos homens” (FREIRE, 2015, p. 98).

1.1 O TERRITÓRIO DA SOBREVIVÊNCIA

A luta pela garantia das condições mínimas para uma vida digna moveu e move, ao longo da história, as pessoas em direção ao território de Vila de Abrantes. Por isso, a ideia de melhores oportunidades de sobrevivência, que se traduz em aspectos como moradia e emprego, vai aparecer nas falas dos sujeitos em diversos momentos. O território vai ser concebido como um espaço no qual se vislumbra maiores possibilidades para produzir as condições materiais para uma vida com mais qualidade, conforme podemos constatar nos diálogos das educandas, a seguir

Aí minha irmã me disse que era melhor a gente vir pra Vila de Abrantes, pois ela tinha um terreno aqui. Aí eu adquiri esse terreno na mão dela. Eu troquei esse terreno por um liquidificador, pra você ver como era caro um terreno aqui. Aí eu dei esse liquidificador a ela. Um liquidificador custava vinte reais na época. Eu dei esse liquidificador e mais uma bicicleta e ela me deu esse terreno. Aí foi que eu fiz a minha casa e comecei a morar aqui em Vila de Abrantes”. (Educanda Fonte do Buraquinho)

Eu nasci aqui em Vila de Abrantes. Meus pais são do Ceará mas moram aqui faz muitos anos. Eu sou nativa de Vila de Abrantes. Meus pais vieram pra cá a trabalho. Eles trabalhavam com um pessoal lá no Ceará. Aí o pessoal comprou um sítio aqui e eles vieram trabalhar no sítio”. (Educanda Lagoa da Estiva)

A minha família é natural de Santa Luz. Meu pai e minha mãe vieram pra cá porque era muito seco lá no interior. A gente veio em busca de trabalho. Minha família veio em busca de trabalho. Veio em busca de melhoras, né. E não voltamos mais pra lá. Então, desde os 07 anos que eu moro aqui e conheço muito da história de Vila de Abrantes, muito. Eu vi muita coisa nascer. Vi Vila de Abrantes se transformar. (Educanda Fonte da Caixa)

Vamos encontrar entre os educadores e educadoras compreensão semelhante. Vila de Abrantes é o espaço que se apresenta como alternativa para que as pessoas encontrem as condições de sobrevivência que lhes foram negadas em seus territórios de origem

Essa vinda para cá é quase sempre motivada por trabalho. Geralmente é assim, um vem primeiro. Aí se consegue um emprego, traz um irmão. Aí traz a esposa, aí vem trazendo. Quando se vê, está aquele núcleo familiar que

veio de um outro lugar, que formou o núcleo aqui em Vila de Abrantes. (Educatória Possul)

Eu percebo que a maioria das pessoas que estão aqui, que formam a comunidade, são pessoas que vêm de várias regiões, de outros lugares da Região Metropolitana, assim como do interior. São pessoas que vem tentar a vida aqui em Camaçari e acabam ficando aqui em vila de Abrantes, tendo como base. (Educatório Fradinho)

O que eu percebo disso aqui é que tem pessoas que vêm pra cá atrás de uma oportunidade também. E poucas pessoas são oriundas de Vila de Abrantes e sempre trazem um histórico. Muitas vezes as oportunidades que aparecem em Vila de Abrantes elas se tornam atrativos. Dentro desse atrativo, como eu, eles vão se acostumado e se tornam até uma família. Eles vão conhecendo-se uns aos outros, saber da história e, de repente começam a se ajudar. (Educatória Buris de Abrantes)

Então, Abrantes é um lugar misto. Poucos são os nascidos aqui, as chamadas famílias raiz de Abrantes. Seja a procura de moradia, de melhores condições de vida, seja por que for, elas vêm pra aqui pra Abrantes e constroem as suas vidas aqui em Abrantes. Então, são histórias renovadas, são experiências renovadas. E isso não se encontra em livros didáticos. É algo da convivência e da vida mesmo. (Educatória Praça da Matriz)

Santos (2001), afirma que o “o território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (p. 96). A ausência dessas condições nos territórios de origem, resulta em que as pessoas tenham que deslocar-se, produzindo desenraizamentos (ARROYO, 2014). No fundo, estas negações constituem formas de produzir a inexistência dos sujeitos, como já vimos no capítulo III. Neste sentido, é preciso que pensemos “quantas crianças, adolescentes, jovens e adultos chegam às escolas carregando estas vivências de migração, deslocamentos e desenraizamentos” (ARROYO, 2013, p. 205). Arroyo (2013) ainda nos provoca acerca das maneiras como as pedagogias reagem a estas histórias de desumanização próprias, provocadas por estes movimentos de desterritorialização e busca por outras oportunidades de re-enraizamentos.

As motivações que ocasionam a afluência destas pessoas para o território de Vila de Abrantes desvelam o desejo e necessidade de afirmarem as suas existências como sujeitos e sujeitas. É um movimento que carrega a utopia de reconhecimento das suas humanidades. Muito embora, na cotidianidade, vamos perceber que as fragmentações inerentes ao modo como as sociedades capitalistas conformam o território (SANTOS, 2001) se erigem, também em Vila de Abrantes, como contraponto ao desejo por afirmação. Tais fragmentações se expressam em ausências que retiram do território a capacidade em prover as condições para que as pessoas conformem a produção material e simbólica do seu viver.

1.2 O TERRITÓRIO DA CONVIVÊNCIA

Vila de Abrantes é compreendido como um lugar em que as pessoas costumam manifestar gestos de acolhimento, produzindo um ambiente para um bom convívio. Este aspecto está expresso nas falas das educandas, conforme podemos constatar a seguir

De bom, tem a população. Um pessoal que abraça a gente, que acolhe como aqui, graças a Deus, eu fui bem acolhida, né (sic). (Educanda Fonte da Caixa)

[...] antes de vir pra cá eu já ouvia falar de Vila de Abrantes. Que era uma cidade violenta, que tinha muito jovens que se envolviam assim na questão de drogas. Eu acho que o que tem de bom, são as pessoas. (Educanda Praia de Jauá)

Eu acho que ainda temos de bom aqui, a tranquilidade, a paz. Quer dizer, as vezes tem problema de segurança, mas ainda temos paz. (Educanda Lagoa da Estiva)

Esta compreensão está expressa também na percepção dos educadores e educadoras, os quais, ainda que em sua maioria não tenham a oportunidades de interação com o território para além do ambiente escolar, identificam nas atitudes dos estudantes da EJA manifestações que sinalizam que a terna receptividade é um dos traços que constituem o pertencimento ao território. Esta percepção aparece como na fala da educadora Praça São Bento, para quem Vila de Abrantes

É uma comunidade acolhedora, eu gosto. São pessoas, os alunos, que é quem tenho mais contato, juntamente com os professores. Eles são pessoas especiais. (Educadora Praça São Bento)

Esta característica se associa às diversidades de origem que marcam a constituição da população que ocupa o território, conforme percebido pelo educador PHOC de Abrantes

Percebi também que é uma comunidade muito assim desigual, diferenciada por assim dizer, pois tem muita gente que não é daqui. A maioria não é daqui, não nasceu aqui. É uma gente que veio pra cá com o tempo, e se instalou, e isso provoca uma mistura de culturas. (Educador PHOC de Abrantes)

As educadoras Possul e Praça da Matriz, ambas também moradoras do lugar, percebem na pluralidade de histórias e na consciência sobre a constituição do lugar aspectos que dimensionam o modo como as pessoas se definem e pautam a sua relação com Vila de Abrantes. Tais educadoras nos trouxeram os seguintes depoimentos

[...] quando eu cheguei aqui, há 26 anos atrás, eu dou aulas já há 24 anos, as pessoas que estudavam aqui eram de Vila de Abrantes. Então tinham muito pra contar de Vila de Abrantes. Com o passar do tempo, foram vindo pessoas de outros lugares e as culturas foram se misturando, as pessoas foram contando outras histórias e, hoje em dia, têm poucos moradores que nasceram em Vila de Abrantes, famílias oriundas de Vila de Abrantes, isto é, que são daqui mesmo. Então, muita gente vem de fora, até de outros estados. E aí, enriquece, nesse sentido porque cada um conta uma história. (Educadora Possul)

Quando a gente é morador daqui e começa a ir pra Salvador, pra estudar, a gente já começa a projetar, a sonhar que vai morar na capital. Mas, a partir do momento que eu comecei a construir o conhecimento sobre Abrantes, eu morava aqui, mas não tinha ciência do valor que Abrantes tinha, o meu local tinha. Como era importante, rico culturalmente. E isso me engrateceu muito, como pessoa e fez eu ter mais, digamos mais prazer, ter mais orgulho de ser uma pessoa que nasceu aqui em Abrantes e de fazer parte dessa história também. Eu digo que a maior parte desse conhecimento, sessenta por cento, eu construí por conta da minha experiência com a EJA. Eu já sabia muita coisa, mas eu não tinha consciência de que isso era tão importante. Eu fui tomando ciência de mim como pessoa, fui amadurecendo e me reconhecendo como uma pessoa do lugar que me construiu. Como foi importante isso pra mim e pra minha vida, em geral. (Educadora Praça da Matriz)

Segundo Arroyo (2013), ao refletir que todo conhecimento é uma produção social, o reconhecimento acerca da pluralidade e da diversidade das experiências humanas e de coletivos é condição *sine qua non* para afrontar os modelos políticos de dominação que configuram a nossa sociedade, pois “essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (p. 117). Nos depoimentos das educadoras Praça da Matriz e Possul, encontramos evidências de como a multiplicação de histórias, das experiências individuais e coletivas, é um traço que define as relações que se delineiam no território, e são fundantes para a conceituação do lugar e para as formas como os sujeitos constroem as suas identidades.

1.3 O TERRITÓRIO DA MEMÓRIA

Os participantes destacam a importância histórica de Vila de Abrantes como algo que caracteriza o território. O grupo de educandos e educandas expressa ideias que destacam a história como algo por eles testemunhado, isto é, acontecimentos que tiveram a oportunidade de verem se desenhar ao longo do tempo em que residem no território. Acontecimentos que mediaram alterações na forma como eles mesmos

se relacionam com o lugar. Esta postura parece indicar o quanto estes sujeitos guardam as memórias e histórias vivenciadas e que mobilizam as mesmas para a compreensão do seu presente e o quanto estas alimentam projeções para o futuro.

As educandas Fonte da Caixa e Fonte do Buraquinho trazem relatos acerca de transformações operadas pela ocupação humana e urbanização dos espaços antes reservados a utilização coletiva para a satisfação de necessidades como o consumo de água. As transformações alteraram a experiência de vida no território. Por isso, as mesmas relatam que

[...] todas íamos lavar roupas no Buraquinho e aí lá a gente começou a brincar de fazer a lavagem do Buraquinho. Aí a gente lavava as manilhas porque a água brota do chão ali, de dentro das manilhas. Aí a gente bebia água dali. Hoje em dia que tá tudo estragado. Os rios estão tudo bagunçado. Ficaram de melhorar aquilo lá. Invadiram, virou esgoto, misturou tudo. Ali tem que recuperar. Aquela água ali é mineral. A gente termina se secar a manilha, quando a gente ver tá brotando ali. (Educanda Fonte da Caixa)

A gente bebia água da Estiva. Aqui em Abrantes não tinha água encanada. Então, ali no morro, aqui da Estiva, tinha uma nascente e que, de lá, fornecia água para toda Vila de Abrantes. Essa parte aqui do PHOC, dos Buris, toda era abastecida com água de lá. Como água de beber, água de cozinhar, água pro uso cotidiano era dessa fontezinha do pé do morro. Que minava água ali. Essa é uma história que eu acho muito interessante, porque essa fonte existe ali, está no mesmo lugar, porém não mais pro uso de água pra cozinhar, pra tomar tudo. Hoje Estiva é uma cidade. Que não tinha nada, era mato. Esse esgoto aqui era um rio, que hoje é um esgoto, mas antes era um rio. Isso também eu alcancei. (Educanda Fonte do Buraquinho)

A educanda Lagoa da Estiva relata que as alterações físicas do território, com o surgimento de novos espaços habitados, influenciaram uma mudança na vida de sua família

Eu me lembro também como Vila de Abrantes mudou. Eu conheci a Estiva e tudo era só mato. A gente morava aqui no PHOC. Aí vendemos a casa da gente e fomos morar lá, eu, marido e filhos. (Educanda Lagoa da Estiva)

A Educadora Morada Nobre destaca a relevância histórica de Vila de Abrantes ressaltando um acontecimento que lhe proporcionou uma experiência singular para a sua compreensão sobre a importância do território. Ela assim nos apresenta a sua percepção

Um dia teve um episódio em que todos estavam comentando que acharam ossos de índios ali na Igreja. Foram fazer algo na praça. Aí eu saí correndo pra ir ver. Porque a história aqui é muito antiga, Vila de Abrantes tem quatrocentos e tantos anos, começa lá no séc XVI pra XVII. Aí, eu falei: - Eu quero ver. Vai ser uma oportunidade única na minha vida, ver assim esse trabalho lá das pessoas escavando, esse trabalho arqueológico. (Educadora Morada Nobre)

Esse acento nos aspectos históricos, a partir das experiências pessoais, coaduna-se com aquilo que Arroyo (2013) vai denominar “direito de saber-se”. O autor, ao propor outras formas de relação entre os currículos e a cotidianidade dos coletivos populares, ressaltando experiências que, no campo da história, tem se preocupado “por reconhecer os coletivos populares como sujeitos de história, não como um fardo negativo na história nacional” (p. 280). Diante disso, é preciso nos indagarmos a que espaço do currículo tem sido relegado os saberes dessa memória dos sujeitos e sujeitas, o que refletiremos mais adiante.

1.4 O TERRITÓRIO DAS AUSÊNCIAS

A percepção que acompanha a maioria dos educandos e educandas da EJA aponta que Vila de Abrantes na contemporaneidade se configura como um território que apresenta diversas negações que se impõem como entraves para uma conformação de uma vida com qualidade. Tais negações se contrapõem àquelas motivações que sustentam a compreensão do território como possibilidade de superação das ausências que se somaram na história das pessoas e que ainda estão presentes em suas memórias. Vive-se um presente no qual novas condições adversas parecem produzir contexto para movimentos de desterritorialização.

Os educandos e educandas percebem a hostilidade à vida cotidiana que se expressa sob a forma de ausência de direitos como saúde, saneamento e segurança, como aparece nos depoimentos

Temos problemas aqui em Vila de Abrantes, como o saneamento básico. Agora até que melhorou um pouco. Acredito também que a segurança precisa melhorar. Lá na Estiva tem lugar pra ter escola, praça, mas não tem.
(Educanda Lagoa da Estiva)

Hoje, acho que o principal problema é a saúde. É o mais grave. Segurança também não fica muito atrás, mas a saúde pra mim está em primeiro lugar.
(Educanda Fonte da Caixa)

As educandas Fonte do Buraquinho e Parque das Dunas percebem uma degradação das vidas juvenis, que se revestem de desesperança e proliferação do uso abusivo de drogas como reflexo de ausências que não permitem a que, no território, as pessoas possam desenvolver suas potencialidades. Estas educandas

falam de faltas de políticas para o esporte e oportunidades de qualificação para o mundo do trabalho

Hoje vejo que tem muitos jovens nas drogas por falta de oportunidade de emprego. Esporte aqui também, só tem aquela quadra ali na praça. Você ver ali de tarde um bocado de menino jogando. Um esperando o outro porque só tem aquele espaço. Não tem outro lugar pra brincar, pra fazer nada. Então, o que é tem pra as crianças? Nada. Somente as escolas. Os estudos mesmo e mais nada Vila de Abrantes oferece. (Educanda Fonte do Buraquinho)

Eu acho Vila de Abrantes um local ótimo pra morar, mas sem oportunidade de emprego. Hoje eu estou com 34 anos e nunca tive emprego, imagine. Eu *tava* (sic) torcendo assim... antigamente... hoje tem esse jovem aprendiz, seria bom que tivesse isso antigamente. Imagina você sonhar com um trabalho, porque eu sonho com um trabalho, eu sonho. (Educanda Parque das Dunas)

O depoimento da educanda Parque das Dunas parece portar a esperança que alimenta a retomada dos estudos, a partir da EJA. Após um longo período longe da escola, a educanda fomenta o seu retorno na certeza de que a ampliação do seu tempo de estudo proporcionará condições para a realização do seu sonho: ter um trabalho. Arroyo (2017), enfatiza a necessidade do reconhecimento dos sujeitos e sujeitas da EJA a partir da sua condição de trabalhadores e trabalhadoras, em sua maioria com experiências precárias de trabalho. Assim, o autor afirma que

Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. (ARROYO, 2017, pág. 45)

Esse aspecto aparecerá ainda com mais força nas falas dos educandos e educandas quando a pauta da entrevista versa sobre propostas para povoar o currículo da EJA de questões, temas e assuntos que se relacionem com os seus interesses. O trabalho aparece no horizonte dos educandos e educandas como um objetivo a ser atingido, sendo a EJA um caminho possível para tal, como podemos constatar na fala da Educanda Fonte da Caixa

E agora me vi desempregada, eu disse ao meu marido que iria voltar pra escola. Hoje ele se arrepende de não ter deixado eu continuar na escola. Hoje ele me dá todo apoio. Então, eu estou em busca de emprego, mas sem ter o Ensino Médio. Eu vim porque quero terminar meu Ensino Médio, porque eu tenho um sonho de fazer um concurso público. (Educanda Fonte da Caixa)

As ausências de Vila de Abrantes também vão aparecer na forma como o Educador Fradinho conceitua o território

A gente percebe muito as deficiências de algumas questões básicas da comunidade, em termos de sistema bancário, sistema de saúde, sistema cultural (não temos um teatro, nem um anfiteatro), temos apenas uma praça que serve com lazer para os jovens. Infelizmente, eu percebo aqui essas deficiências. Isso tem melhorado, mas em passos bem tímidos. Infelizmente, outras regiões crescem mais rápido que aqui. (Educador Fradinho)

Este profissional, com um expressivo tempo de atuação em Vila de Abrantes capta as características do lugar a partir das necessidades que, em sua compreensão, precisam ser supridas como forma de assegurar condições mais adequadas para acolher os seus moradores e as pessoas que afluem ao território para realizar as suas atividades laborativas.

2. PERCEPÇÕES SOBRE A EJA E OS CURRÍCULOS VIVENCIADOS

Como já discutimos em outros momentos deste trabalho, a história da EJA é marcada por disputas de concepções que concorreram para tonificar iniciativas e políticas que intencionavam compreender como a educação deveria se posicionar frente aos jovens e adultos desescolarizados. Quem seriam esses sujeitos e sujeitas? Como aprenderiam? Que pedagogias seriam capazes de promover a sua inclusão no chamado “mundo produtivo”? Qual o papel da educação diante das negações históricas que marcaram as suas trajetórias? O que pode a escola e os seus currículos frente às desigualdades sociais e o apagamento dos saberes populares nos sistemas de ensino na formulação de políticas públicas de educação?

Esta é parte das questões que povoam o território da EJA e que concorrem para a composição das feições do seu apanágio simbólico. Recorrendo a Freire (2011) que nos inquieta ao afirmar que “o Brasil foi ‘inventado’ (aspas do autor) de cima pra baixo, autoritariamente. Precisamos inventá-lo em outros termos” (pág. 48), acreditamos que as melhores compreensões sobre a EJA podem ser obtidas pelos atores que compõem a sua cena. Assim, muito embora tenhamos buscado referências legais e conceituais acerca da modalidade, cremos ser fundamental captar de que modo educandas, educandos, educadores e educadoras percebem esse território educativo no qual se relacionam.

Diante disso, a Educanda Fonte da Caixa nos sinaliza a EJA como uma experiência de educação diferenciada em relação aos modelos experimentados no turno do dia. Ressalte-se que a escola em que a mesma estuda oferta a EJA no turno da noite. Na fala desta educanda, a EJA também aparece como um território

no qual colidem-se interesses intergeracionais. Depois de narrar algumas dificuldades que já enfrentou na sala de aula, em virtude da presença de muitos colegas adolescentes, os quais costumam ser um pouco mais dispersos, ela nos afirma

Eu acredito que tenha diferença. Acho que o pessoal não está focado no que quer. Vai para escola, mas... eu vejo agora, meus colegas, acho que não estão estudando não. (Educanda Fonte da Caixa)

A Educanda Fonte do Buraquinho, contextualizando a sua fala a partir das constantes dificuldades que sempre enfrentou para dar prosseguimento aos seus estudos, sobretudo a dificuldade em conciliar trabalho e tempos escolares, depõe que a EJA assegura direitos na medida em que

Ela dá oportunidade aos pais e mães de família a estudar. Eu mesmo não poderia estudar de dia. Não tinha como, de jeito nenhum. (Educanda Fonte do Buraquinho)

O Educando Praia de Busca Vida, que veio de uma experiência recente de estudos em classes convencionais diurnas, constata que os professores da EJA possuem métodos de ensino mais adequados para a aprendizagem. Este educando nos diz

Eu acho que a noite a melhor, porque é mais fácil de pegar as coisas. Os professores explicam melhor. De dia, eu acho que é mais corrido. O turno da noite é melhor para estudar, eu acho mais tranquilo. Tanto que o ano que vem, eu quero estudar de noite também. (Educando Praia de Busca Vida)

Os educandos e educandas, mesmo destacando os desafios que caracterizam a conciliação entre os estudos e as outras demandas da vida, percebem que a EJA possui feições que se coadunam com suas expectativas e necessidades pessoais. A EJA é o território que afirma a resistência de sujeitos e sujeitas que, mesmo diante de uma série de obstáculos, sentam-se à noite nos bancos escolares, em busca de saberes que alterem as suas rotinas desafiadoras.

Necessário se faz, assim, que a EJA seja cada vez mais o território cujas configurações estejam cada vez mais atentas às ideias que os sujeitos elaboraram ao longo de suas trajetórias e que dizem respeito às suas expectativas frente ao contexto, frente ao real e diante da vida. A esse respeito, Arroyo vai nos dizer que

Se em alguma 'modalidade' (aspas do autor) e tempo humano de formação é mais premente conhecer essa história de construção das identidades

coletivas, isso se dá na EJA, onde chegam vítimas resistentes, sujeitos de outras identidades coletivas, positivas, afirmativas” (ARROYO, 2017, p. 38-39).

Os educadores e educadoras reconhecem que seus aprendizados sobre a EJA se deram na prática. Pouco, ou nada, lhes foi dito ou orientado acerca das características, práticas pedagógicas ou perfis dos estudantes da EJA, de maneira a prepará-los para a atuação profissional neste campo. Nos depoimentos, a seguir, constatamos a evidência disso

Comecei a trabalhar com EJA. Vi que o público era diferenciado e pra aceitar isso, pra começar a trabalhar com esse público demorou um pouco porque a gente não teve nenhuma formação, nenhum preparo. (Educadora Praça da Matriz)

Profissionalmente, minha trajetória na EJA começa quando fui aprovada e chamada no concurso da rede de Camaçari. Como eu só tinha de tempo disponível o turno da noite, a minha chegada na EJA se deu assim. Eu já tinha experiência com sala de aula e isso me fazia ter ideia de como poderia ser. Mas, eu pensei uma coisa e desabrochou outra e isso foi um desafio. (Educadora Buris de Abrantes)

Tradicionalmente, vamos encontrar em narrativas de profissionais que atuam na EJA este aspecto tautológico que marca as suas chegadas neste campo educativo. É preciso refletir acerca do direito que estes profissionais possuem de terem uma “formação sólida para a tarefa de garantir a esses coletivos identitários o direito de saberem-se. A entenderem a radicalidade das questões e das exigências políticas que os outros coletivos identitários levam às escolas públicas (Arroyo, 2017, pág. 39). A negação de tal direito coloca-se na esteira de ausências reiteradas que levam à precarização da atividade docente, não apenas na Modalidade EJA.

Por outro lado, os depoimentos trazidos por estes educadores e educadoras, desvelam que as suas experiências profissionais apontam para a construção de concepções de EJA como um campo educativo que traz possibilidades como liberdade de atuação e convivência com a heterogeneidade, como nos assente a Educadora Possul, para quem

Ao mesmo tempo em que a gente tem um currículo, a gente pode ficar mais à vontade para aproveitar desse currículo. Não é tão engessado, não é tão fechado. Então, assim, porque vai acontecendo. Na mesma série tem todo um programa, toda uma proposta, toda uma aula preparada, mas na hora, depende da sala, as coisas vão acontecer diferentes. Por que na EJA, na mesma sala, você vai ter alunos de 16 anos, geralmente, são colocados juntos àqueles que tem 17 e 18. Mas tem pessoas com idades, até mais de 50 anos. Então as coisas acontecem bem diferentes dentro da mesma sala,

ou de uma sala pra outra, mesmo sendo a mesma série e o mesmo conteúdo. Isso é uma das coisas que eu gosto muito. (Educadora Possul)

A convivência com as diversidades e desafios do cotidiano de fazer educação na EJA alicerça experiências de subversão, na compreensão do Educador PHOC de Abrantes, o qual caracteriza este campo educativo como provocador de mudanças nos paradigmas do ensino. Este educador nos traz a seguinte contribuição

Eu acho o trabalho com EJA muito importante, tem muito a ajudar na nossa mudança de concepção. A gente tem que mudar essa concepção de escola “quadrada”, “certinha”. A gente tem que mudar isso. Tem que dar umas invertidas mesmo. Fazer coisas mais lúdicas. Colocar o estudante como protagonista desse processo, para que eles se sintam valorizados, para que eles não desistam. (Educador PHOC de Abrantes)

A EJA é um campo educativo para o exercício da alteridade. Compreender o outro, colocar-se no lugar, humanizar-se na escuta das histórias e trajetórias do outro. Exercitar o olhar. Estar sensível às possibilidades de mudar o planejado, quando a realidade assim demandar. Tais aspectos povoam as ideias apresentadas pelas Educadoras Buris de Abrantes e Praça da Matriz, as quais nos dizem que

Acho que nós deveríamos ter um outro olhar pra esse grupo, por que é um grupo que vem cheio de sacrifícios. O primeiro é pela idade e quais foram os motivos que os levaram a estar na EJA. O segundo é que esse grupo já vem de um dia inteiro de labuta. E quando chega aqui, às vezes, nós, o ambiente, em si, não está favorável, por que as propostas que apresentamos pra ele, naquele momento não é a mais adequada. Nós precisamos operar algumas mudanças, diante disso. O olhar tem que ser diferente. O que não acontece, porque nem tudo é maravilhoso. Primeiro vem a conquista. Primeiro você chega com uma proposta a até que eles consigam internalizar, leva tempo. Então é o tempo deles. (Educadora Buris de Abrantes)

Essa questão de humanizar... eu pude ouvir as histórias dos meus alunos, as suas histórias de vida, sendo que muitos deles têm muito mais experiências de vida que eu, tendo, portanto, muito o que me ensinar. Com isso, eu pude me colocar no lugar do outro e perceber que não é apenas o conteúdo formal da disciplina que é importante. E isso é formidável na EJA. (Educadora Praça da Matriz)

Diante das dificuldades iniciais para a sua atuação na EJA, nas quais também lhes foi negado o direito a uma formação que lhes trouxesse mais subsídios à prática pedagógica, percebemos como os educadores e educadoras expressam uma humilde atitude epistemológica, de quem está disposto a aprender com as experiências proporcionadas pelos sujeitos e sujeitas que frequentam as escolas

noturnas de Vila de Abrantes. Ainda ilustrando essa constatação, por exemplo, acrescentamos as ideias trazidas pela educadora Praça São Bento, a qual nos diz

Às vezes a gente faz alguns projetos, trazendo essa questão da cultura e da história de Abrantes. E eles contam, às vezes, coisas que a gente, muitas vezes nunca ouviu falar. Trazem informações. E eles se sentem valorizados, porque percebem que a gente quer saber da história deles. Dos conhecimentos que eles possuem. E que sabem que os conhecimentos que eles trazem são importantes e que contribuem para a aprendizagem não só deles, mas pra gente também que tá aqui do outro lado: professores, coordenadores, gestor, todo mundo. (Educadora Praça São Bento)

Entendemos nos diálogos que realizamos, que estes educadores e educadoras não negam a “solidariedade entre o ato de educar e de serem educados” (FREIRE, 2015). Assim, ao demonstrarem acolhimento às experiências de aprendizagem não-autoritárias, poderão ser capazes de assumir na EJA práticas em que “educadores educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário” (FREIRE, 2015, p. 105), o que é fundamental para a construção de uma outra consciência de mundo que confronte os modelos padronizados e hegemônicos.

Estas visões sobre o campo educativo da EJA alicerçam compreensões sobre a maneira como os saberes escolares são trazidos e apreendidos na sala de aula. E isso vai aparecer ora muito próximo, ora distanciando-se das ideias expressas acima.

Quando dialogamos com os educandos e educandas sobre os conteúdos que a escola lhes apresenta e sobre o quanto estes se articulam com as suas realidades, esses sujeitos e sujeitas remetem-se às experiências que lhes foram proporcionadas por meio de atividades que alteraram a rotina escolar convencional, como projetos, oficinas ou sequências didáticas nas quais, além de mobilizarem os aspectos cognitivos, também foram exigidos em suas capacidades criativas. A Educanda Fonte da Caixa, reporta todos os conteúdos como muito importantes, mas, especialmente um deles a marcou

Eu acho que os assuntos todos são muito importantes. Agora, por exemplo, eu posso falar do ensino da profa. de Artes. Ela me ensinou a fazer umas esculturas e isso foi muito importante. (Educanda Fonte da Caixa)

A Educanda Parque das Dunas, a qual durante todo o diálogo ressaltou que voltara para a escola porque nela via a esperança de ingressar no mercado de

trabalho formal, depõe emocionada acerca de uma experiência proporcionada pela EJA e que a fez sentir-se orgulhosa diante da sua filha. A educanda diz o seguinte

Essa boneca que nós fizemos aqui, com a professora de Artes, minha filha já gostou e disse: - Minha mãe aonde é que faz essa boneca com jornal? Eu disse: Lá na escola! Aí minha filha disse que queria colocar a boneca lá no quarto dela, porque achou linda! Eu gostei disso, porque minha filha viu alguma coisa que estou aprendendo aqui. (Educanda Parque das Dunas)

A Educanda Fonte do Buraquinho ressalta a sua participação num projeto da escola no qual foi possível trazer o seu grupo cultural para participar de um dos momentos de socialização. A mesma entende que esses momentos são fundamentais para que cada um apresente o que ela chama de “sua cultura”, pois isso embeleza a escola. Em sua fala ela destaca

Aqui, agora, esse ano, teve cultura de noite. Teve o samba das lavadeiras. Teve Bob Marley. Cada um fez um tema e ficou bonito. Todo mundo fez uma cultura de noite e foi muito bonito. Eu desfilei no desfile da escola aqui no 07 de setembro. Eu desfilei com as lavadeiras e foi muito bonito também. (Educanda Fonte do Buraquinho)

Percebemos, por outro lado, que tais experiências marcantes sempre se constituem em momentos sazonais. No cotidiano, as aprendizagens geradas por tais experiências parecem não fertilizar novos referenciais que revistam as práticas pedagógicas de cores, formas e sabores que gerem aprendizagens consistentes para que, instrumentalizando-se dos saberes escolares, os sujeitos e sujeitas possam interpretar e interferir em seus contextos, problematizando situações reais, a partir das causas históricas, políticas e sociais que as construíram.

Os sentidos e concepções para o campo educativo da EJA compartilhados pelos sujeitos e sujeitas da pesquisa podem redimensionar as práticas pedagógicas, a partir de uma ideia de currículo pensado “não mais como, tão somente, como um programa ou uma grade, pois o currículo é estratégia, tática” (MACEDO, 2005. p. 36). Ao dialogarmos com os educadores e educadoras, percebemos como os mesmos ainda constatarem certo distanciamento entre as suas ideias sobre a EJA, sobre o território e as experiências curriculares que tem sido implementada no dia a dia. A este respeito, o Educador PHOC de Abrantes compartilha a seguinte compreensão

O currículo considera ainda muito pouco as questões que se relacionam à cultura e à diversidade deste território. Diante de uma influência tão pequena do currículo diante da realidade, eu acho que não chega a atingir a

possibilidade de alteração da realidade. Mas, é claro que depende também de cada professor. (Educador PHOC de Abrantes)

A Educadora Buris de Abrantes, considera que a própria imersão do profissional no cotidiano dos desafios e problemas da EJA, assim como as demandas geradas por este cotidiano e o engessamento do currículo prescrito, são dificultadores do processo. A mesma nos traz a seguinte contribuição

O meu questionamento é como a gente acolhe e trabalha melhor isso. Às vezes, as coisas vão passando, você percebe as questões, as dificuldades e nem sempre você tem condições de realizar coisas com isso, porque tem outras coisas que vão se sobrepondo. E poderia ser diferente. [...] As questões do lugar não aparecem no currículo prescrito. Tanto é que, muitas vezes, você tenta aproximar. Você vai procurando e encontrando brechas, mas de início esse currículo não oferece oportunidade. (Educadora Buris de Abrantes)

Uma outra ideia em disputa é a de que a forma como currículo é vivenciado, o quanto ele leva em consideração a complexidade de aspectos atinentes à vida dos sujeitos e sujeitas, é algo que guarda total dependência com a atitude individual do professor, como podemos constatar no seguinte depoimento

Vai depender muito dos professores, do nível crítico dos professores, da coordenação, do projeto político da escola. Vai depender muito, se o professor quiser, se ele tiver essa consciência, é sempre possível, vai depender bastante disso, da condição cultural do professor. (Educadora Morada Nobre)

Macedo (2007), nos convida a refletir sobre as implicações da educação como prática cultural. Tomando a compreensão de cultura como construção social, historicamente materializada e expressa nos nossos processos de interação, podemos compreender que o apagamento dos saberes dos sujeitos e sujeitas da EJA, ou a sua relegação à uma categoria de conhecimentos menos importantes, aos quais nos dirigimos apenas em situações sazonais, constitui-se numa postura que reforça os alijamentos numa sociedade marcadamente desigual, sob vários aspectos. Por isso, Macedo compartilha da seguinte compreensão

O cenário educativo em sociedades como a nossa implica relações interculturais complexas e muito tensas, até porque vivemos alijamentos perversos. O preocupante é que nos meios educacionais estas relações são tratadas como *epifenômenos* (grifo do autor) educacionais (uma interferência sem importância educativa), ou mesmo naturalizadas por posturas “educativas” (aspas do autor) não problematizantes, tornando, não raro, um grande número de vozes impronunciáveis e perversidades históricas em opacidade (MACEDO, 2007, p. 29)

Constatamos que os educadores e educadoras apresentam-se desejosos em compartilhar experiências formativas na EJA que possam desconstruir o que está posto como currículo instituído, portanto, as suas constatações sobre as dificuldades que se colocam diante desse desejo são reconhecidas como limites provisórios, portanto passíveis de serem extrapolados. Podemos constatar isso nos depoimentos a seguir, no qual um dos educadores destaca razões para que isso ocorra, ao passo que uma das educadoras traz a memória de uma experiência que considera referência para práticas curriculares na EJA. Vejamos

As práticas pedagógicas precisam estar mais focadas na resolução de problemas, sejam eles problemas matemáticos ou problemas da comunidade mesmo. Tem alguns projetos que podem ser fomentados pra isso, que estejam mais relacionados com a comunidade. A escola pode fazer isso, desenvolver projetos que tenham relação com isso. Acredito que teríamos que ter um currículo mais baseado nas pessoas que fazem a educação em Camaçari. E não algo que já vem pronto, pois a sociedade está em completa transformação. Aqui nessa região de Vila de Abrantes precisaria de um currículo que abrangesse mais todos os tipos de pensamentos, de culturas e diversidades. E quem pode fazer isso com mais competência são as pessoas que trabalham aqui já algum tempo. (Educador Fradinho)

Os projetos são muito importantes. São oportunidades em que os alunos são apresentados ao conteúdo formal, mas tem a possibilidade de construir os significados, reconstruindo esses conteúdos na prática deles. Uma experiência que tivemos ano passado, nós trabalhamos versificação e outros conteúdos relacionados à poesia. Depois os alunos construíram cordéis, que transformaram no livreto. Então os conhecimentos de gramática, ortografia e redação foram trabalhados de maneira articulada. Não foi algo solto, todos os conhecimentos são aplicados. Trabalhamos em conjunto. (Educadora Praça da Matriz)

Diante disso, percebemos que os sujeitos e sujeitas da EJA em Vila de Abrantes compartilham um conjunto de ideias, fruto das suas próprias experiências no campo educativo, que são capazes de lançar as bases para vivências curriculares conectadas com outros referências, que transbordem os limites dos currículos prescritivos. Demonstram disposição para o diálogo generoso e acolhedor, para “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 38). O território fértil para tal constitui-se com as dimensões físicas, sociais, políticas e culturais, mas também é um território marcado pelo ato solidário de abrir-se à compreensão, de colocar-se à humilde disposição para o aprendizado do desconhecido, do heterogêneo, do complexo.

3. POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO, A PARTIR DO CURRÍCULO DA EJA

Ao propor uma seção que traga algumas referências que contribuam para a pactuação de outras vivências curriculares no território de Vila de Abrantes precisamos estar atentos para não desembocar na arrogância de quereremos estatuir currículo. As concepções de currículo, assim como as concepções acerca da EJA a que nos referimos até aqui, inclusive com base nas falas dos sujeitos, nos colocam diante do desafio de trazer contribuições que dialoguem numa roda em que muitas pautas já estão em circulação, emanadas das vivências, trajetórias e experiências dos coletivos que afluem às escolas noturnas, levando consigo todas as suas memórias, expectativas para a vida, inquietações e desejos de transformação.

Concordamos com Macedo (2013b, p. 43), para quem “formação não se reduz a porções de currículos que se essencializam por meio de informações vindas do conhecimento tão somente legitimado pelo acadêmico e pelo científico hegemônico”. Por isso, ao pensar o currículo como espaço de formação dos sujeitos e sujeitas da EJA, estamos convencidos de que as veredas pedagógicas possíveis não serão pavimentadas a partir dos modelos convencionais já implementados, tampouco serão construídas a partir de receituários carimbados por especialistas em teorias e leis, dado que os sujeitos e sujeitas não devem ter as suas autonomias outorgadas.

Por outro lado, pela nossa experiência profissional, refletindo com o observado e dialogado no processo de construção do presente trabalho, o currículo como espaço de formação dos sujeitos e sujeitas no território não nasce de iniciativas apenas espontâneas, solipsistas e sazonais, como uma espécie de *insight* ou incidente pedagógico. Esse espaço nasce de um esforço coletivo, permanente, no qual o diálogo é o meio imprescindível, uma exigência existencial, para que todos e todas possam ter a oportunidade de pronunciar a sua compreensão de mundo (FREIRE, 2015). O diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 2015, p. 109).

Por isso, as pessoas que colaboraram com o nosso trabalho trouxeram pautas que se expressam em modos de pronunciarem suas reflexões sobre o mundo, as quais desejam ver povoando o currículo da EJA. Essas maneiras de pronúncia serão

expressas nas linhas a seguir, quando as apresentaremos em diálogo com caminhos possíveis de as inserirmos neste espaço dialogado de formação dos sujeitos e sujeitas.

3.1 TRABALHO E PRODUÇÃO DA SOBREVIVÊNCIA

As entrevistas trouxeram a constatação do quanto os estudantes da EJA almejam oportunidades de produção das suas sobrevivências por meio de oportunidades mais qualificadas. Todos os sujeitos e sujeitas participantes realizam alguma atividade laborativa no campo informal, seja realizando biscates ou produzindo algo, a partir de alguma habilidade que domina. Mas eles desejam usufruir de direitos, almejam o reconhecimento do seu trabalho, do seu talento. Esperam da escola experiências de aprendizagem que dialoguem com esses seus anseios.

A Educanda Parque das Dunas, ao referir-se a esse assunto, demonstra ansiedade, compartilha seu sonho de um dia poder ter uma carteira de trabalho. A educanda Fonte da Caixa, pensa que escola de EJA poderia ser o caminho para que as pessoas fossem incluídas no mercado formal, ao passo que a Educadora Praça da Matriz compreende que as exclusões provocadas pela falta de oportunidades laborativas se refletem em aspectos como a violência e o uso/abuso de drogas entre as juventudes. Tais contribuições nos chegaram das formas a seguir

Eu acho assim... procurar saber o aluno. O sonho dele o que ele precisa para chegar aonde ele quer chegar, o sonho dele. Eu tenho 34 anos, não tenho uma carteira de trabalho. Imagina se a escola falasse assim: - Marta, você não tem carteira de trabalho, mas você vai tirar. Você não tem oportunidade, mas você vai ter. (Educanda Parque das Dunas)

Eu acho que a escola poderia ter mais cursos. Tem os projetos que são bons, mas faltam cursos. Os cursos poderiam ser de informática, inglês. Poderia ter um Inglês mais qualificado. Hoje em dia isso precisa em nosso currículo. É bom ter para trabalho. (Educanda Lagoa da Estiva)

Eu não tenho muitas sugestões, mas eu acho que poderiam ter uns cursos a mais. Alguma coisa para que a gente já fosse incluída, pra gente sair mais pronta pra o mercado de trabalho. (Educanda Fonte da Caixa)

Uma outra questão muito importante é o tema do trabalho e da profissionalização que, no meu entender, pode ter muita relação com as situações de violência, pois afeta as condições em que as pessoas vivem e afeta a sua autonomia. (Educadora Praça da Matriz)

Eles e elas esperam profissionalização, qualificação em habilidades que possam torná-los aptos, desejados pelo mercado formal. Estas pessoas, embora valorizem os conteúdos e experiências pedagógicas vivenciadas, desejam que o currículo seja um espaço que contemple mais as questões do trabalho. É necessário que se dialogue sobre os limites que as escolas de EJA possuem diante destes anseios, mas é preciso que o currículo não se exima de colocar este anseio como referência das experiências formativas.

Arroyo (2017), ao defender a importância que a agenda pedagógica reconheça este anseio como veio formador, alerta que o “trabalho como princípio educativo e humanizador está passando por processos de significação. A crise do trabalho põe em crise as possibilidades de formação, de humanização, de sociabilidade [...]” (p. 65). O currículo como espaço de formação deve trazer oportunidades de reflexão sobre essas novas conformações. A própria história do trabalho docente, a precarização das condições materiais em que o trabalho de educadores e educadoras se realiza é uma reflexão essencial para entender como os paradigmas hegemônicos se utilizam do trabalho como forma de produzir desigualdades.

É oportuno questionar porque pessoas que residem em determinados territórios da cidade são preteridas, quando da ocupação de vagas que surgem no mercado formal. Quais os critérios de seletividade que hierarquiza as pessoas? Uma outra possibilidade para reflexão no currículo é pensar formas de como as pessoas do território se organizam para produzir a sua vida material diante da crise do trabalho, forjando maneiras de acessar direitos sociais e previdenciários, ainda que estejam fora do mercado de trabalho.

Mapear iniciativas locais de economia criativa e solidária. Refletir sobre as atividades profissionais predominantes no território e articular maneiras de como as práticas pedagógicas podem contribuir para o incremento dos talentos profissionais. O currículo como espaço de formação dos sujeitos e sujeitas da EJA pode ser uma roda de diálogo para que os sujeitos complexifiquem a sua compreensão diante destas questões e pavimentem alternativas coletivas para alteração desta realidade.

3.2 CULTURAS, DIVERSIDADES E DESIGUALDADES

Os colaboradores e colaboradoras da pesquisa reconhecem que a diversidade do território é um dos traços que o marcam. A diversidade se expressa na pluralidade da cultura, como expressão da presença das múltiplas trajetórias que compõem as feições da população de Vila de Abrantes. Como também está expressa nas várias conformações sociais atinentes aos modelos de ocupação do espaço e de como isso mapeia as desigualdades.

Eu achava que tinha que ter mais cultura. É que a noite tem muito jovem e a gente tem que trabalhar a cabeça dos jovens. A gente tem que ter alguma coisa pra eles se envolverem. Pra não ir pro mundo das drogas e se envolver com coisas erradas. Aí eu achava que tinha que ter mais a noite, como teve esse ano. Isso foi que eu vi de noite. Eu acho que devia trazer mais coisas, como o bumba meu boi. Deveria trazer mais esse pessoal pra participar, mas não apenas uma vez no ano. (Educanda Fonte do Buraquinho)

A cultura local. A história de vida deles, pra conhecer a cultura de origem de cada um. As diversas formas de preconceito. As desigualdades e diferenças sociais. Tudo isso é muito importante. (Educador PHOC de Abrantes)

Essa é uma comunidade que tem modelos familiares muito diversos e a gente precisa buscar entender como ajudar as mesmas a lidar com essa questão e de como ela chega nas crianças, mulheres e jovens, principalmente. (Educadora Praça da Matriz)

A Educanda Fonte do Buraquinho entende que cultura é expressão da criatividade e da alegria que pode ser contemplada em expressões de folguedos e brincadeiras populares, no que Vila de Abrantes é privilegiada em função do encontro de tantas gentes, de tantos lugares. O Educador PHOC de Abrantes percebe que essa abordagem se associa à necessidade de que sejam conhecidas as memórias das trajetórias diversas dos estudantes que estão na EJA. A Educadora Praça da Matriz entende que os arranjos familiares plurais também refletem os aspectos da diversidade que merecem a atenção do currículo, pois reflete nas concepções mobilizadas pelos estudantes para o posicionamento frente às questões que são cruciais para as suas vidas.

Segundo Arroyo (2013), nas ideias de cultura que predominam no currículo convencional aparecem triunfantes as posições que querem fazer parecer que conhecimentos cultos são apenas aqueles produzidos pelas elites, ao passo que a cultura produzida pelas trajetórias dos pobres e periféricos se constituem em saberes de senso comum, hierarquicamente menos importantes ou sem valor.

Macedo (2005), refletindo sobre esses saberes cultos e universais nos quais o currículo se sustenta, utilizando-os como critério para hierarquizações, constata que

Há no *ethos* (grifo do autor) moderno do currículo, uma assimilação estúpida da hiper-racionalidade que o campo do currículo aceitou como critério de eficiência. Alunos e professores ainda vêem predominantemente isso como simples e como verdade. A complexidade da condição humana e das práticas dos homens/mulheres estão ausentes desta realidade educacional como reflexão seminal, e por esta via se produzem mais uma vez terrenos férteis para a colonização das consciências e para o culto e o cultivo de uma autonomia meramente outorgada, fundamentalmente dependente. (MACEDO, 2005, p. 72)

Inferimos, assim, que o currículo como espaço de formação dos sujeitos da EJA não deve passar ao largo das complexas teias de sentido que brotam da experiência social das pessoas que convivem neste campo educativo em Vila de Abrantes. O currículo pode ser povoado por novas formas de compreensão do espaço, a partir da construção das cartografias do território. Essas cartografias contextuais podem ajudar os sujeitos e sujeitas a entender porque razões determinados serviços públicos se concentram em determinadas ruas ou praças. É possível pensar, assim, de que maneira políticas públicas de segurança e saneamento são operacionalizadas de formas diferentes em locais nos quais existem condomínios fechados, ao passo que nos locais onde as moradias se conformaram de um modo mais espontâneo a ausência de qualidade do serviço fica evidente.

As configurações familiares podem povoar o currículo a partir da promoção de oportunidades para que os sujeitos e sujeitas expressem suas histórias pessoais, construam esquemas sobre a genealogia do seu tronco familiar. As relações de gênero podem ser problematizadas, diante disso, ao refletirmos as razões que levam a que as famílias tenham, predominantemente, mulheres como únicos arrimos para a satisfação das necessidades básicas do lar. Os fatores que influenciam a ausência das figuras paternas nos lares e as políticas públicas disponíveis para que as mulheres consigam condições dignas para produção de suas sobrevivências e seus filhos.

As expressões da cultura popular, sob a forma de brincadeiras e folguedos, podem povoar o currículo a partir de um mapeamento das origens das diversas pessoas que convivem no campo educativo da EJA. Os ideais de cultura classicamente predominantes podem ser problematizados, ao indagarmos o que

torna algo culto ou inculto, que critérios de classificação foram eleitos como válidos e quais as alternativas para que o ambiente de aprendizagem da EJA reproponha estes critérios. Não se trata de negar saberes escolares, hauridos do patrimônio humano, mas colocá-los em diálogo com outros saberes, complexificá-los, contextualizar os sentidos, numa teia semântica em que outros significados também possam lhes ser conferidos.

3.3 MEMÓRIA E CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO

Ao expressarem a sua compreensão de Vila de Abrantes como um território caracterizado pela relevância das memórias que o compuseram e o compõem, os colaboradores do presente trabalho manifestam o desejo de que esta memória, constituinte do território, possa aparecer no currículo com a força e a vivacidade que a mesma possui. O currículo como espaço de formação requer oportunidades para que os sujeitos e sujeitas possam saber de si. Suas trajetórias de lutas, sofrimentos e desterritorialização não devem ser aspectos dos quais devam envergonhar-se, mas precisam ser retomadas como práticas sociais fundantes para explicitação do real, para as suas leituras de mundo.

Arroyo (2013) afirma que “os currículos quando são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (p. 119). Os significados sociais das experiências assentam-se na ideia de que os sujeitos e sujeitas “enquanto seres em situação, encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (FREIRE, 2001, p. 38). As memórias das práticas sociais que conformaram o espaço, o território de Vila de Abrantes surgem como possibilidades para vivências curriculares na fala da Educadora Possul, quando a mesma ressalta a importância de pensarmos as relações históricas entre as pessoas e o meio ambiente. Nessa esteira, é preciso valorizar as histórias pessoais para a compreensão das identidades individuais, mas também coletivas. Essa educadora nos apresenta a seguinte fala

Pensar o meio ambiente. O histórico de Vila de Abrantes. Como Vila de Abrantes se tornou o que é hoje. Quem são as pessoas que moram em Vila de Abrantes. Eu acho que que o histórico, reconstruir a história desde o passado de Vila de Abrantes, trazendo para o presente. (Educadora Possul)

Por seu turno, a Educadora Buris de Abrantes vai perceber que as relações entre cultura e questões ambientais são marcadores importantes para entender a conformação geográfica do espaço e na forma como as desigualdades socioeconômicas são vividas e percebidas pelos sujeitos e sujeitas

A cultura do lugar. Os aspectos naturais. E se perguntar porque temos no mesmo local, partes tão necessitadas, enquanto temos loco aqui ao lado um Alphaville. É um contraste social muito grande, mas que se relaciona, por que as pessoas que trabalham dentro do Alphaville são pessoas de Vila de Abrantes e quando a gente faz, quando trabalha alguma temática nova, eles se interessariam em conhecer mais estes aspectos geográficos. Certa vez até questionaram: porque construíram um Alphaville lá na beira da estrada e não dentro da Estiva, que também possui tantas belezas. (Educadora Buris de Abrantes)

O currículo da EJA em Vila de Abrantes deve encarnar-se pelas cicatrizes, sangue e suor dos sujeitos e sujeitas que compõem a cena de formação deste campo educativo. É oportuno recuperar os aspectos da história do lugar, apagados nos currículos oficiais. Pensar nos fatos históricos de relevância para a conformação da história da Bahia e do Brasil, do qual foi Vila de Abrantes foi cenário. Refletir sobre os critérios que elegem como saberes privilegiados certas versões que compõem o currículo, sob a forma de saberes escolares, materiais didáticos e políticas pedagógicas.

Recuperar e reconhecer os modos de organização social e produção material da vida que foram experimentados no espaço, desde os povos originários e populações escravizadas, até a chegada dos fluxos migratórios do século XX. Recontar as histórias de trajetórias colonizadas e de que modo a terra e o ambiente natural refletem, nos dias atuais, os sentidos produzidos por estas trajetórias.

Pensar como a conformação do espaço, o acesso aos equipamentos e às áreas de lazer estão conformadas no território, em função de questões socioeconômicas. Atribuir lugar no currículo aos sentidos que se constroem nos processos de desenraizamentos e re-enraizamentos que caracterizam as histórias pessoais dos sujeitos e sujeitas.

Estas podem ser pautas do diálogo para a conscientização, a partir de uma educação problematizadora que construa um currículo como espaço de formação dos sujeitos e sujeitas em Vila de Abrantes. Os territórios curriculares para esta consolidação são os mais diversos. Vão desde as práticas pedagógicas cotidianas,

no dia a dia sala de aula, na forma como cada docente mobiliza exemplos que ilustrem seus conteúdos. Passa pela escolha dos textos escritos ou orais que são usados como recursos para o aprendizado das linguagens, das artes, dos aspectos geográficos, históricos e das ciências naturais e biológicas. Passa pela eleição das pautas formativas propostas para docentes e pela escolha de temas que motivam a construção de projetos vivenciados ao longo das unidades didáticas. Como também chega até a reformulação de conteúdos e sentidos dos projetos político-pedagógicos, referência muito importante para a sistematização das práticas curriculares no cotidiano escolar.

CAPITULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo*

(Caetano Veloso)

No momento em que construímos as tessituras que compõem este capítulo, que é um ponto de chegada para o nosso trabalho, não podemos deixar de compartilhar a nossa alegria em ter conseguido caminhar até aqui.

Estamos cientes de que este momento não é um ponto final desta caminhada, dado que estamos completamente abertos e sensíveis às muitas contribuições que ainda poderão ser incorporadas a esta dissertação, inconclusa que é. Contudo, consideramos ser oportuno compartilharmos de algumas questões que nos acompanharam ao longo deste período, desde o momento em que nos propomos ao ingresso no Programa de Pós-Graduação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia, e o modo como a nossa relação com tais questões foi se modificando durante esse tempo.

Uma das ideias mais retomadas por nós nas páginas anteriores é a de que produzimos conhecimentos encarnados no tempo, a partir da prática e experiência social que compartilhamos com outros sujeitos e sujeitas, sendo a nossa relação com o mundo material e simbólico algo que não podemos dissociar de tal produção. Para apresentar essa compreensão, recorreremos a vários autores, dentre os quais Freire, para quem a “conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 31). Só é possível realizarmos o ato de educar, desse modo, quando aceitarmos o desafio de tomarmos consciência do mundo, das vicissitudes que se colocam no tabuleiro do

jogo para a configuração dos saberes que tomamos como importantes para a formação dos sujeitos.

Essa conscientização não produz um saber apenas teórico, apenas baseado em referenciais abstratos. Os saberes e as aprendizagens geradas pela consciência-mundo têm referência na prática social, na experiência, na vida. Carregam odores, cicatrizes corporais, texturas, feições e marcas na alma. Por isso, muitos dos acontecimentos da cena político-social que testemunhamos nos últimos anos, tiveram um rebatimento direto no modo como experimentamos as várias fases de construção do presente trabalho.

Muitas coisas que para nós estavam no nível do consenso social passaram a ser questionadas com uma volúpia assombrosa. Grupos se fortaleceram numa agenda de questionamento sobre a validade de direitos humanos básicos fundamentais. Estes grupos galgaram espaços de poder cada vez mais consistentes e atingiram patamares de decisão que os coloca em situação ainda mais privilegiada diante dos coletivos empobrecidos.

Temos que compartilhar aqui o quanto sentimos abalar a esperança que sempre nos moveu ao longo da trajetória pessoal e profissional. E essa desesperança nos feriu, fazendo-nos questionar o quanto valeria a pena continuar sustentando os desejos que nos moveram ao ingresso no Mestrado. Essa desesperança nos furtou noites de sono, esmaeceu o nosso olhar frente às questões da vida, do trabalho, da nossa condição humana, num espaço cada vez mais marcado por ideais que se confrontam visceralmente com aquilo que sempre tivemos como referência.

No campo profissional, a unidade escolar em que exercemos a nossa função como coordenador de EJA, tornou-se ameaçada pela política de nucleação, implementada pelo poder público, como forma de otimizar recursos, mas que desconsidera totalmente as complexas realidades dos sujeitos. Os gestores das políticas públicas elegem seus referenciais decisórios e, de maneira arrogante, os têm como absolutos e definitivos, pouco se importando com os efeitos danosos de suas decisões sobre a vida e sobre os sonhos dos sujeitos e sujeitas. Os fechadores de escolas de EJA não se importam se os seus atos representam a morte da esperança e dos sonhos de pessoas.

Diante destas questões que nos afetaram em várias dimensões da vida, tivemos que ruminar as dores e buscar entender, no curso da história, quais as consistências que sustentam o momento que agora estamos em curso. Ainda não entendemos, mas estamos fortalecendo a certeza de que, em momentos obscuros como acreditamos ser o de agora, não é sábia a beligerância. Esta é uma das conclusões que nos foram legadas pelo processo de construção deste trabalho. A resistência não precisa ser no campo do enfrentamento violento. Precisamos encontrar as formas de fortalecer processos de conscientização, desde os mais marginalizados. Retomar os ideais da educação popular, fazer de cada terreiro, varanda ou quintal, um espaço dialógico para a reflexão.

O território de Vila de Abrantes, por todas as questões que tratamos até aqui, continua sendo um espaço privilegiado para forjamos a resistência. O território tem confluência de sonhos, buscas por enraizamentos, trajetórias de superação. É também marcado pelas ausências, pela marginalização de coletivos empobrecidos. Tem feições que demarcam os jogos de poder que caracterizam os modelos sociais hegemônicos. Tem porções nas quais é possível engendramos maneiras de nos organizarmos para as vivências alternativas, que expressem outros jeitos de compreensão do mundo, que se contraponham ao pensamento dominante, que esmaga as utopias.

Ainda em Freire (2001), vamos encontrar inspiração para configuração de novas utopias: “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (p. 32). Por isso, do nosso processo de diálogo junto aos sujeitos derivamos as certezas de que a EJA pode ser o território destas denúncias e anúncios.

Os currículos experimentados nas escolas de EJA em Vila de Abrantes podem ser os emuladores de experiências que tragam aos sujeitos a possibilidade de construir os saberes que os instrumentalizem para a inserção qualificada no mundo do trabalho, fator preponderante para afirmação das suas dignidades e produção material de suas vidas. Como também podem esses saberes tornarem-se instrumentos de conscientização dos sujeitos, acerca de si mesmos e dos processos históricos, sociais e políticos que concorrem para que o seu território se configure do

modo que é. O direito à educação de qualidade social, implica em construir consciências de que outros direitos também são exigíveis e fundamentais.

A nossa imersão nos referenciais curriculares atualmente disponíveis para a EJA, no plano nacional e municipal, nos indica que existem oportunidades para que os saberes do território sejam legitimados nas práticas pedagógicas. Não há um enrijecimento normativo que impeça flexões nesse sentido. Contudo, tal legitimação não se dará de modo tautológico ou pela soma de iniciativas isoladas, embora as boas iniciativas devam ser sempre incentivadas, dada a sua possibilidade em gerar modelos possíveis para experiências significativas.

Os sujeitos da EJA precisam estar conscientes dos caminhos que desejam traçar para os seus percursos educativos. Isso não se dá de maneira voluntarista ou incidental. É construção, é caminhada. Como toda caminhada, é preciso dar os primeiros passos. Como toda construção, é preciso armar a fundação e assentar os primeiros tijolos. Nesse intento, não podemos deixar de aludir à importância de exercitamos o registro das memórias coletivas. Em nossa investigação, percebemos que muitos dos sujeitos fazem referência a experiências marcantes que vivenciaram, seja como docentes, seja como educandos, no contexto da EJA. É preciso indagar de que maneiras as experiências curriculares passaram a considerar estes resultados significativos na proposição de saberes e fazeres no cotidiano escolar.

Questões desafiadoras para permanência do estudante da EJA como frequentador assíduo da escola precisam ser melhor compreendidas, por parte dos docentes e gestores das políticas públicas de educação. Nesse intento, a realidade requer investigações mais sistematizadas, escutas sensíveis e atitudes que evidenciem o compromisso das políticas públicas e dos seus orçamentos com a produção de uma vida de mais qualidade para os coletivos periféricos. O quanto as vicissitudes do território de Vila de Abrantes contribuem para a evasão do estudante da EJA? Quais são os dados reais disponíveis, por exemplo, acerca do impacto de questões como o subemprego, as violências e o papel exercido pelas mulheres como únicas provedoras do lar?

Dentro do contexto de um território marcado por tantas ausências, que medidas podem ser adotadas para que, por exemplo, os espaços escolares vazios no turno da noite convertam-se em locais para que as juventudes possam acessar e

compartilhar bens culturais que nutram expectativas outras para construção de seus projetos de vida?

A consciência ingênua e inércia não produzirão as alterações demandadas pela realidade. Permanecemos então na esperança de que as experiências pedagógicas proporcionadas pelo currículo da EJA possam encorpar territórios de resistência e transformação.

Sigamos na esperança!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA M.A; CATANI, A (orgs.). **Escritos de Educação**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 03 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação continuada. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB n.11/2000**. Brasília. 10 maio 2000. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/ pdf pceb011_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) > Acesso em 02 de setembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação continuada. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB 01/2000**. Brasília, 05 de julho de 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 02 de setembro de 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação continuada. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB 03/2010**. Brasília, 15 de junho de 2010. Disponível em <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf> Acesso em 02 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.**

_____. Município de Camaçari - BA. **Plano Municipal de Educação: Lei 1415/2015**. Diário Oficial do Município de Camaçari, nº 648, período: 28/11 a 04/12/2015.

_____. Município de Camaçari - BA. **Resolução CME 06/2011**. Diário Oficial do Município de Camaçari, nº 439, período: 26/11 a 02/12/2011. Disponível em <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/diarios/0612110112591.pdf?iframe=true&width=800%&height=90%> . Acesso em 02 de dezembro de 2017

BRUNET, Luciano C. **De Aldeados a Súditos: viver, morar e trabalhar em Nova Abrantes do Espírito Santo Bahia 1768 a 1760**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2008.

Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

SILVA, Eduardo C. **Abrantes, berço da civilização brasileira**. Salvador: S/A Artes Gráficas, s.d.

CANDIOTTO, Luciano Z. P. Uma reflexão sobre ciência e conceitos: o território na geografia. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CATELLI JR., Roberto. Alfabetização de jovens e adultos: de programa em programa. In: Maria do Rosário Longo Mortatti; Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** 1ª.ed. São Paulo: UNESP, 2014, p. 91-108.

DANTAS, Tânia R. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: DANTAS, T.R.; BARCELOS, V. (org.) **Política e Práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Caracterizando o método de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55 p. 58-77, novembro/2001.

FÁVERO, O. Documentário Campanhas de Alfabetização: 1947 – 1957. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iX97anetW8Q>, acesso em 16/08/2018

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLEFI, Dante A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave interdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALLEFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>, acesso em 18 de março de 2018.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 108-130, Mai/Jun/Jul 2000.

HAESBART, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre: UFRG, 2004a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>, acesso em 04 de setembro de 2017.

HAESBART, Rogério. **O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

IRELAND, Timothy D; SPEZIA, Carlos H. (Orgs). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Roberto S. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R.S.; GALLEFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>, acesso em 18 de junho de 2018.

MACEDO, Roberto S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes (versão digital), 2013b.

_____. **Crysallis, Currículo e complexidade: A perspectiva crítico-multiferreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercristica.** Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação.** 2ª ed. Brasília: Liberlivro, 2010.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 6ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Maria O.; DANTAS, Tânia R.; SILVA, Ana P. Educação de Jovens e Adultos, currículo e direitos humanos: diálogos necessários. In: SILVA, A.M; COSTA, G.S; LIMA, I.M. (orgs.) **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, nº 29, p. 83-100, Curitiba: UFPR, 2007.

OLIVEIRA, Maria O. Políticas públicas, cultura e currículo: referenciais para uma análise crítica na EJA. In: DANTAS, T.R.; BARCELOS, V. (orgs.) **Política e Práticas na educação de jovens e adultos.** Petrópolis: Vozes, 2015.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAULA, Cláudia. R; OLIVEIRA, Maria C. **Educação de Jovens e Adultos: Educação ao longo da Vida.** Curitiba: Ibpex, 2011.

PESCE, Lucila; ABREU Cláudia B. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, vol 22, n 40 – jul/dez 2013, pag 19-30. Salvador: UNEB, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROMÃO J.E; GADDOTI, M. **Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SÁ, Silvia M.M.; MACEDO, Roberto S. Etnografia e aprendizagem como acontecimento heurístico-implicacional: entretencimentos. In: MACEDO, R S. **A**

pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

SÁCRISTÁN, G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 5ª. edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia, teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999,

SPOSITO, Eliseu S. Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SOUZA, Maria. R.; MEIRELES, Ludmylla.; K. BICALHO, Maria G. **Território e currículo: Relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação Social.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, V 24, n. 43 – jan/jun 2015. Salvador: UNEB, 2015

SERPA, Ângelo. **O espaço público na cidade contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomás T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRÉZ, Thales de A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um coninuum entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Universidade Federal de Alfenas. **Atos de pesquisa em educação**, V 7, p 1132-1157, dez 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). Unesco: 1990.

VASCONCELOS, Celso do S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 6ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 17ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>, acesso em 20 de junho de 2018.

http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_Municipios_2018_Relatorio-2.pdf, acesso em 08/02/2019

<http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>, acesso em 04/06/2018

https://www.camara.leg.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=2199675&st=1, acesso 15/05/2019

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm, acesso em 19/08/2018

<https://www.google.com/maps/place/Abrantes,+Cama%C3%A7ari+-+BA/@-12.8279886,-38.2615703,15.5z/data=!4m5!3m4!1s0x7163f70697d7ee5:0xd0f7f617f9d5ccee!8m2!3d-12.8262315!4d-38.2653566>, acesso em 20 de março de 2019

<http://www.coficpolo.com.br/pagina.php?cod=39>, acesso em 08 de junho de 2018

www.qedu.org.br/cidade/5090-camacari/censo-escolar acesso em 12 de fevereiro de 2018.

<http://www.inema.ba.gov.br/gestao-2/unidades-de-conservacao/apa/apa-joanes-ipitanga/>, acesso em 24/01/2018.

<http://seduc.camacari.ba.gov.br/portal/funcao.php?nome=EJA&url=publicacao>, acesso em 28 de março de 2019.

<https://idjovem.com/projovem/> acesso em 20 de setembro de 2019.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORAS E EDUCADORES DA EJA EM VILA DE ABRANTES

Este instrumento de coleta de informações tem como objetivo compor a pesquisa intitulada “O currículo: espaço de formação dos sujeitos da EJA no território de Vila de Abrantes”

1. Faça uma breve apresentação profissional (formação, experiência na educação de jovens e adultos, funções que já exerceu na EJA). Como se iniciou a sua trajetória na educação de jovens e adultos, especificamente em Vila de Abrantes?
2. Por meio dessa experiência profissional, que conhecimentos você construiu sobre Vila de Abrantes (a história do território, suas questões sociais, a composição da sua população)?
3. As experiências pedagógicas proporcionadas pela escola contribuem para que os sujeitos (estudantes e professores) possam construir conhecimentos sobre o território de Vila de Abrantes? Em que medida sim ou porque não?
4. Considera que estes aspectos do território contribuem na formação do perfil dos estudantes da EJA? De que modo contribuem ou porque não contribuem?
5. Sobre o currículo da EJA: ele dialoga, se relaciona com estes conhecimentos, com estes aspectos do território? Os sujeitos discutem os seus problemas a partir do currículo? O currículo respeita e valoriza as questões culturais e as crenças dos sujeitos? Oferece oportunidade aos sujeitos para alterarem sua realidade?
6. Diante das percepções que expressou até aqui, que temas, assuntos, conteúdos considera que sejam importantes estar presentes no currículo da EJA em Vila de Abrantes?
7. Atualmente, que aspectos leva em conta, ao planejar atividades pedagógicas para a EJA?
8. O Projeto Político Pedagógico da escola contribui para a sua prática profissional na EJA? Em caso afirmativo, quais são essas contribuições?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDAS E EDUCANDOS DA EJA EM VILA DE ABRANTES

Este instrumento de coleta de informações tem como objetivo compor a pesquisa intitulada “O currículo: espaço da formação dos sujeitos da EJA no território de Vila de Abrantes”

1. Faça sua apresentação: quem é você (idade, profissão, chefe de família)?
2. Há quanto tempo é morador de Vila de Abrantes?
 - a. Sua família sempre morou em Vila de Abrantes ou veio de outra região?
3. Se sua família veio de outra região, o que a levou a escolher Vila de Abrantes como local para morar?
4. Como você define o lugar que você mora? O que sabe sobre a história deste lugar? Quais os problemas que você destaca? O que esse lugar tem de bom? O que ele precisa melhorar?
5. Que motivos levaram você a estudar a noite, na EJA? Considera que o ensino na EJA é diferente daquele oferecido durante o dia? O que é diferente?
6. Os assuntos trabalhados na escola são importantes para a sua vida fora da escola? Em caso afirmativo, dê alguns exemplos.
7. Pensando na sua realidade de morador de Vila de Abrantes, considera que a escola trabalha com assuntos importantes para a sua vida na comunidade?
8. Você teria sugestões de assuntos que você considera importantes, mas que ainda não são trabalhados como conteúdos da EJA?

APENDICE C: ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO ROTEIRO, CONFORME AS DIMENSÕES DA PESQUISA

Questões do roteiro de entrevista		
Dimensões	Educadores e educadoras	Educandos e Educandas
Percepções sobre o território e os sujeitos que nele convivem	<ul style="list-style-type: none"> • Faça uma breve apresentação profissional (formação, experiência na educação de jovens e adultos, funções que já exerceu na EJA) e de como se iniciou a sua trajetória na educação de jovens e adultos, especificamente em Vila de Abrantes? • Por meio dessa experiência profissional, que conhecimentos você construiu sobre Vila de Abrantes (a história do território, suas questões sociais, a composição da sua população)? • As experiências pedagógicas proporcionadas pela escola contribuem para que os sujeitos (estudantes e professores) possam construir conhecimentos sobre o território de Vila de Abrantes? Em que medida sim ou porque não? 	<ul style="list-style-type: none"> • Faça sua apresentação: quem é você (idade, profissão, chefe de família)? • Há quanto tempo é morador de Vila de Abrantes? <ul style="list-style-type: none"> ○ Sua família sempre morou em Vila de Abrantes ou veio de outra região? • Se sua família veio de outra região, o que a levou a escolher Vila de Abrantes como local para morar? • Como você define o lugar que você mora? O que sabe sobre a história deste lugar? Quais os problemas que você destaca? O que esse lugar tem de bom? O que ele precisa melhorar?
Percepções sobre a Educação de jovens e adultos e os currículos instituídos e	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que estes aspectos do território contribuem na formação do perfil dos estudantes da EJA? De que modo contribuem ou porque não contribuem? • Sobre o currículo da EJA: ele 	<ul style="list-style-type: none"> • Que motivos levaram você a estudar a noite, na EJA? Considera que o ensino na EJA é diferente daquele oferecido durante o dia? O que é diferente? • Os assuntos trabalhados na

<p>vivenciados no território de Vila de Abrantes</p>	<p>dialoga, se relaciona com estes conhecimentos, com estes aspectos do território? Os sujeitos discutem os seus problemas a partir do currículo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O currículo respeita e valoriza as questões culturais e as crenças dos sujeitos? Oferece oportunidade aos sujeitos para alterarem sua realidade? 	<p>escola são importantes para a sua vida fora da escola? Em caso afirmativo, dê alguns exemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensando na sua realidade de morador de Vila de Abrantes, considera que a escola trabalha com assuntos importantes para a sua vida na comunidade?
<p>Percepções acerca dos enlaces possíveis acerca do currículo da EJA e o território</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diante das percepções que expressou até aqui, que temas, assuntos, conteúdos considera que sejam importantes estar presentes no currículo da EJA em Vila de Abrantes? • Atualmente, que aspectos leva em conta, ao planejar atividades pedagógicas para a EJA? • O Projeto Político Pedagógico da escola contribui para a sua prática profissional na EJA? Em caso afirmativo, quais são essas contribuições? 	<ul style="list-style-type: none"> • Você teria sugestões de assuntos que você considera importantes, mas que ainda não são trabalhados como conteúdos da EJA?

Fonte: Organização do pesquisador com base no roteiro de entrevista, 2018

APENDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Este instrumento tem como objetivo compor a pesquisa intitulada “O currículo: espaço da formação dos sujeitos da EJA no território de Vila de Abrantes”

Eu, _____
_____ tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “**O Currículo da EJA: espaço de formação dos sujeitos no território de Vila de Abrantes**”, recebi do Sr. Roberto Fernandes Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/ Campus I, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a entender a relação entre o território de Vila de Abrantes e as concepções, currículos e ações pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, identificando possibilidades de interfaces entre os saberes escolares e os aspectos humanos, político-sociais, ambientais e culturais do território.
2. Que a importância deste estudo é a de sistematizar contribuições dos sujeitos, educandos e educadores, para a construção de referenciais que baseiem o currículo da Educação de Jovens e Adultos, nas escolas situadas na localidade de Vila de Abrantes – Camaçari – Bahia.
2. Que, na forma como prescreve a Resoluções do CNS nº466/12 e 510/16, existe o risco de que o convidado esteja passível de ansiedade e algum estresse, em virtude da escassez de tempo para participação na pesquisa, por meio dos instrumentos que serão aplicados, visto que a rotina de trabalho dos profissionais docentes e não docentes é repleta de exigências, tarefas e prazos a cumprir. Para mitigar tal risco, pesquisador e convidado ajustarão o tempo, de modo a proporcionar mais qualidade ao processo.
3. Que os resultados e benefícios que se desejam alcançar são os seguintes: Sistematização de elementos que colaborem para um debate mais elaborado acerca do perfil de público atendidos pela EJA em Abrantes; identificação de eixos temáticos subjacentes da realidade local, relacionados com as histórias de vida, expectativas e visões de mundo do público da EJA atendidos pelas escolas de Vila de Abrantes; modelos possíveis para articulação entre o Currículo Básico e temas transdisciplinares relacionados com a realidade local; proposição de referencial empírico e teórico que embasem os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de EJA, tal referencial será disponibilizado às escolas participantes, em versão impressa e digital, e as demais escolas e sociedade em geral, interessada no tema, em versão digital. Os

referenciais, além disso, serão apresentados em atividades de formação continuada destinada aos sujeitos da EJA, mediante convite ao pesquisador.

4. Que esse estudo começará em 23/10/2017 e terminará em 05/03/2018.

5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: será uma pesquisa exploratória, qualitativa. Os procedimentos serão os seguintes. Serão analisados projetos pedagógicos das escolas participantes, bem como o referencial normativo disponível na rede municipal para a modalidade EJA. Os professores e coordenadores da EJA participarão da pesquisa mediante aplicação de questionário semiestruturado e entrevista. Será aplicado questionário e entrevista semiestruturada aos estudantes da EJA.

6. Que eu participarei das seguintes etapas: exposição pessoal e profissional pelo desenvolvimento de questionário e entrevista semiestruturada individual e/ou em grupo.

7. Ciente de que minha participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental.

8. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a constituição e sustentação de novas ideias, questões, hipóteses de trabalho e de referenciais específicos para ampliar a conjuntura histórico-social da educação; estímulo para que os sujeitos da EJA possam expressar suas percepções acerca dos processos formativos e educativos do qual participam; incentivo a que estudantes, gestores(as), professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) reconheçam no diálogo e na participação coletiva caminhos para construção de currículos e vivências pedagógicas mais entrelaçadas com a realidade local; reconhecimento dos sujeitos da EJA como produtores de saberes importantes no processo apropriação dos saberes científico-escolares e sistematização de referenciais fundamentados na realidade local, úteis na organização dos projetos político-pedagógicos das escolas de EJA.

9. Que a minha participação será acompanhada pelo fornecimento de informações e evidências a partir dos pontos relevantes a serem desenvolvidos no roteiro de entrevista semiestruturada individual e/ou em grupo conforme plano de pesquisa estabelecido pelo pesquisador.

10. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

13. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

14. Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, Campus I, Salvador-BA.

15. Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

DADOS DO(A) PARTICIPANTE-VOLUNTÁRIO(A):

NOME: _____

DOMICÍLIO (RUA, AVENIDA PRAÇA, CONJUNTO): _____

_____ BLOCO/ N° _____ COMPLEMENTO: _____

_____ BAIRRO: _____

PONTO DE REFERENCIA: _____

CIDADE/ ESTADO: _____ TEL.: _____ E-MAIL: _____

CONTATO DE URGENCIA

SR(A): _____

DOMICÍLIO (RUA, AVENIDA PRAÇA, CONJUNTO): _____

BLOCO/ N° _____ COMPLEMENTO: _____

BAIRRO: _____ PONTO DE REFERENCIA: _____

CIDADE/ ESTADO: _____ TEL.: _____ E-MAIL: _____

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Endereço: Avenida Tiradentes, 78, Buris – Vila de Abrantes

Cidade: Camaçari – BA

Tel: (71) 98851 4354 / (71) 98772 5045 E-mail: robertos.futura@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Rua Silveira Martins, nº 2555, Cabula, CEP: 41 195-001, Salvador-BA Telefone: (77) 3117-2445 Fax.: (77) 3117-2415.

Salvador-BA, ____ de _____ de 2018.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário ou responsável legal (rubricar as demais folhas)</p>	<p>Assinatura do responsável pelo estudo (rubricar as demais folhas)</p>
--	--

ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO DE FORMAÇÃO I

Áreas	Disciplinas	TEMPO DE FORMAÇÃO I						Carga Horária Total
		Eixo I		Eixo II		Eixo III		
		Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
I- Linguagens	L.Portuguesa	05	200	05	200	05	200	600
	Matemática	05	200	05	200	05	200	600
II- Estudo da Sociedade e da Natureza	Ciências	04	160	04	160	04	160	480
	Geografia	03	120	03	120	03	120	360
	História	03	120	03	120	03	120	360
	Total	20	800	20	800	20	800	2400

Observações:

1. Estrutura do curso: Anual

3. Horário das aulas: 19:00 às 20:20 horas /20:20 às 20:35 horas -intervalo- / 20:20 às 22:00 horas

Fonte: Secretaria de Educação de Camaçari. Disponível em
<http://seduc.camacari.ba.gov.br/portal/funcao.php?nome=EJA&url=publicacao>

ANEXO II: MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO DE FORMAÇÃO II

Áreas	Disciplinas	TEMPO DE FORMAÇÃO II				Carga Horária Total
		Eixo IV		Eixo V		
		Semanal	Anual	Semanal	Anual	
I- Linguagens	L.Portuguesa	4	160	4	160	320
	Língua Estrangeira	1	40	1	40	80
	Matemática	4	160	4	160	320
	Artes	1	40	1	40	80
II- Estudo da Sociedade e da Natureza	Ciências	3	120	3	120	240
	Geografia	2	120	2	120	240
	História	2	80	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	80
III- Diversificada	Introdução ao Mundo do Trabalho / Atv. Laborais	2	40	2	40	80
Carga Horária Total		20	800	20	800	1600

Observações:

1. Estrutura do curso: Anual
2. A carga horária das disciplinas deverá está organizada preferencialmente em aulas geminadas.
3. Horário das aulas: 19:00 às 20:20 horas /20:20 às 20:35 horas -intervalo- / 20:20 às 22:00 horas.
4. A disciplina IMT/Atividades Laborais poderá ser ministrada por professor de qualquer disciplina..

ANEXO III: MATRIZ CURRICULAR DO TEMPO DE SABER III

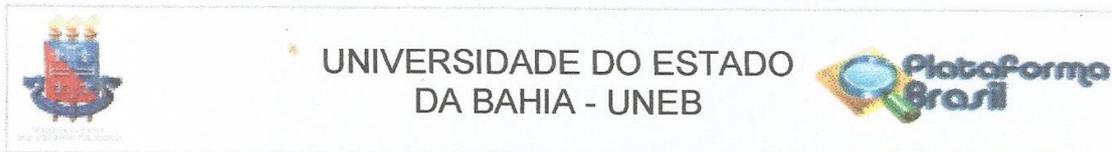
Áreas	Disciplinas	EIXO IV e V				Carga horária Total
		presencial	Estudos orientados	Nº de aulas semanal		
				presencial	Estudo orientado	
I- Linguagens	L.Portuguesa I	06	20	06	2	200
	L.Portuguesa II	06	20	06	2	200
	L.Estrangeira	04	20	04	-	80
	Matemática I	06	20	06	2	200
	Matemática II	06	20	06	2	200
	Artes	03	20	03	1	80
II - Estudo da Natureza e Sociedade	Ciências	07	20	07	-	140
	Geografia	07	20	07	-	140
	História	07	20	07	-	140
	Filosofia	04	20	04	-	80
II- Diversi- ficada	Introdução ao Mundo do Trabalho / Atv. Laborais	04	20	04	1	140
Carga Horária Total do Curso				60	10	1600

Observações:

1. Estrutura do curso: Semestral
- 1.As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estão estruturadas para funcionar em dois semestres.
3. A disciplina de Iniciação ao Mundo do Trabalho /Atividades Laborais terá Carga Horária distribuída em dois semestres ao longo de dois anos.
4. A carga horária das disciplinas deverá está organizada preferencialmente em aulas geminadas.

Fonte: Secretaria de Educação de Camaçari. Disponível em <http://seduc.camacari.ba.gov.br/porta1/funcao.php?nome=EJA&url=publicacao>

ANEXO IV: PARECER DO CONSUBTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O currículo na EJA: espaço de encontro e formação dos sujeitos educandos e educadores no território de Abrantes

Pesquisador: ROBERTO FERNANDES SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74854517.6.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.531.135

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado do Programa em Educação de Jovens e Adultos do Campus I e que tem como objeto de estudo refletir acerca do currículo como espaço de formação para os professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir da realidade social e cultural do distrito de Vila de Abrantes

Objetivo da Pesquisa:

Problematizar a relação entre o território de Vila de Abrantes e as concepções, currículos e ações pedagógicas da EJA, identificando possibilidades de interfaces entre os saberes escolares e os aspectos humanos, político-sociais, ambientais e culturais do lugar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, o pesquisador identificou:

Existe o risco de que o convidado esteja passível de ansiedade e algum estresse, em virtude da escassez de tempo para participação na pesquisa, por meio dos instrumentos que serão aplicados, visto que a rotina de trabalho dos profissionais docentes e não docentes é repleta de exigências,

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

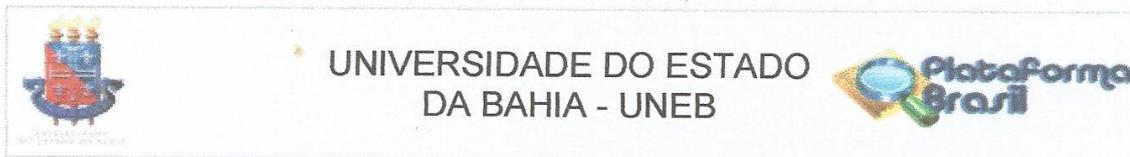
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.531.135

tarefas e prazos a cumprir. Para mitigar tal risco, pesquisador e convidado ajustarão o tempo, de modo a proporcionar mais qualidade ao processo.

Comentários: O pesquisador refez as alterações indicadas anteriormente sobre esse item.

Benefícios:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, a pesquisadora identificou com benefício:

Estímulo para que os sujeitos da EJA possam expressar suas percepções acerca dos processos formativos e educativos do qual participam; - Incentivo a que estudantes, gestores(as), professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) reconheçam no diálogo e na participação coletiva com caminhos para construção de currículos e vivências pedagógicas mais entrelaçadas com a realidade local; - Reconhecimento dos sujeitos da

EJA como produtores de saberes importantes no processo apropriação dos saberes científico-escolares; - sistematização de referenciais fundamentados na realidade local, úteis na organização dos projetos político-pedagógicos das escolas de EJA. Tais referenciais serão disponibilizados às escolas participantes, em versão impressa e digital, e às demais escolas e sociedade em geral, interessada no tema, em versão digital. Os referenciais, além disso, serão apresentados em atividades de formação continuada destinada aos sujeitos da EJA, mediante convite ao pesquisador

Comentários: Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir de alguma forma para a melhoria da atividade que se estuda, sendo diretamente aos participantes da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade. Esse item foi identificado pelo pesquisador, bem como realizadas as mudanças indicadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Orçamento: Exequível com projeto.

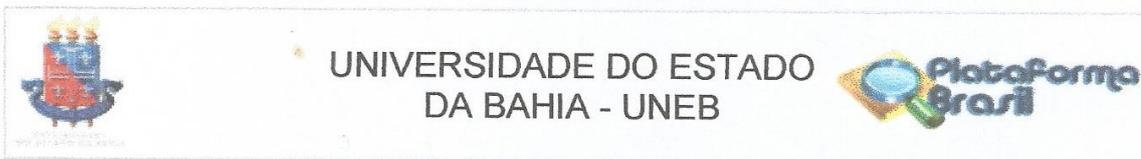
Cronograma: Exequível

Critério de inclusão e exclusão:

Inclusão:

O pesquisador descreve no formulário PB que serão sujeitos da pesquisa: se professor(a) da EJA em escola da localidade de Vila de Abrantes há, pelo menos, um ano;- Ser coordenador(a)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.531.135

pedagógico(a) da EJA em escola da localidade de Vila de Abrantes há, pelo menos, um ano;- Ser gestor de escola que oferta EJA, atuando no turno em que a modalidade é ofertada;- Ser estudante da EJA em escola da localidade de Vila de Abrantes, sendo morador (a) da mesma localidade há, pelo menos dois anos.

Exclusão:

Não ter experiência de docência, gestão ou coordenação na EJA, em escola situada em Vila de Abrantes, ou ter tal experiência em período menor que um ano. - Não ser estudante da EJA;- Residir a menos de dois anos na localidade de Vila de Abrantes, mesmo sendo estudante da EJA em escola da localidade.

Comentários:

De acordo com os critérios fica claro que o pesquisador vai trabalhar com os 03 gestores, 03 coordenadores das escolas selecionadas e vai selecionar diante dos critérios informados 14 professores e 20 estudantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: em conformidade
- 2 – Termo de confidencialidade: em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: em conformidade
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: em conformidade
- 5 - Folha de rosto: em conformidade
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade
- 7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: em conformidade
- 8 – Termo de Concessão: em conformidade

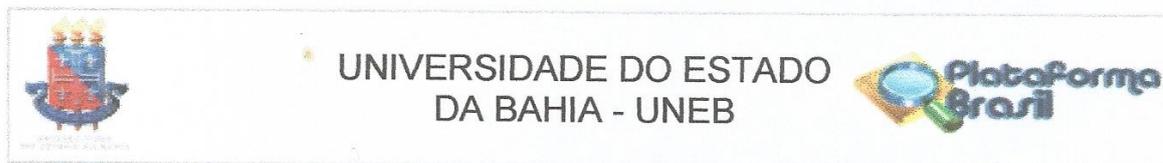
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.531.135

atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937277.pdf	24/11/2017 16:20:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/11/2017 16:19:10	ROBERTO FERNANDES SOUSA	Aceito
Outros	Termo_de_Concessao_Maclina.pdf	14/11/2017 22:13:17	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Outros	Termo_de_Concessao_Elisa.pdf	14/11/2017 22:12:08	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Outros	termo_de_concessao_Marques.pdf	14/11/2017 20:34:45	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_aut_Inst_da_coparticipante_Marques.pdf	31/10/2017 23:21:16	ROBERTO FERNANDES SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_aut_Inst_da_coparticipante_Maclina.pdf	31/10/2017 23:20:12	ROBERTO FERNANDES SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_aut_Inst_da_coparticipante_Elisa.pdf	31/10/2017 23:19:40	ROBERTO FERNANDES SOUSA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_proponente.pdf	28/08/2017 21:07:50	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Outros	Termo_compromisso_pesquisador.pdf	28/08/2017 21:03:53	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	28/08/2017 21:01:55	ROBERTO FERNANDES	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

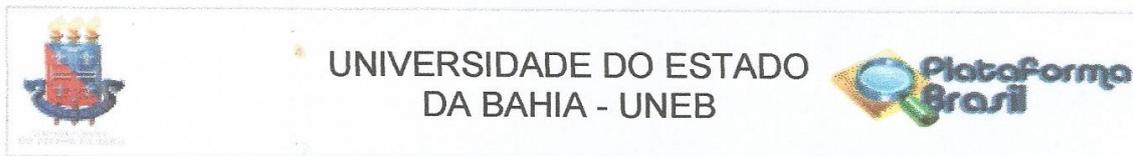
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.531.135

Outros	Termo_compromisso_coleta_dados_em_arquivo.pdf	28/08/2017 21:00:42	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_concordancia_desenvolvim ento_pesquisa.pdf	28/08/2017 20:51:49	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/08/2017 20:50:26	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Orçamento	Projeto_MPEJA_Orcamento.pdf	23/08/2017 12:03:33	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Cronograma	Projeto_MPEJA_Cronograma.pdf	23/08/2017 12:02:34	ROBERTO FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MPEJA_Roberto_PB.pdf	23/08/2017 12:01:06	ROBERTO FERNANDES SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Março de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br