



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CLEITON SANTOS NUNES

**TEMÁTICAS EMERGENTES DAS PRÁTICAS CURRICULARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2016

CLEITON SANTOS NUNES

**TEMÁTICAS EMERGENTES DAS PRÁTICAS CURRICULARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2016

N923t

Nunes, Cleiton Santos.

Temáticas emergentes das práticas curriculares do ensino fundamental da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. / Cleiton Santos Nunes, 2016.

123f.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

Referências: f. 86– 91.

1. Currículo. 2. Educação de pessoas – Jovens – Adultas – Idosas. 3. Ensino fundamental. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 370.115

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/54-P

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

CLEITON SANTOS NUNES

**TEMÁTICAS EMERGENTES DAS PRÁTICAS CURRICULARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.

Data: 31-03-2016

Conceito final: Aprovado

Local: UESB (*Campus* Vitória da Conquista – Bahia)

BANCA EXAMINADORA

JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS, Doutor – UESB (Orientador)

ADRIANA DICKEL, Pós-Doutora – UPF-RS (Avaliadora Externa)

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA – UESB - Pós-Doutora (Avaliadora Interna)

PROFA. DRA. MÁRCIA MARIA GURGEL RIBEIRO – UFRN (Avaliadora Externa)

PROF. DR. EDINALDO MEDEIROS CARMO – UESB (Avaliador Interno)

Dedico esta dissertação ao Grande Arquiteto do Universo, as Forças da Natureza e a todos os seres, poderes e atividades da Luz, que me fortaleceram e me encorajam a prosseguir sempre.

AGRADECIMENTOS

Desejo prestar meus sinceros agradecimentos para aqueles que contribuíram direta e indiretamente para que fosse possível a concretização deste sonho.

Agradeço a minha querida companheira, Maraisa, pelo apoio incondicional, pela dedicação, paciência e por me incentivar sempre a permanecer firme, mesmo quando já não tinha mais forças nem vontade para continuar;

Aos meus filhos Gabriel e Samuel, que sempre serão prioridade em minha vida;

Aos meus pais, por me apoiarem, mesmo sem entender direito para que tanto estudo;

Ao Centro de Estudos Esotéricos Divina Luz e a todos os amigos e as amigas e irmãos e irmãs, que eu construí lá e que sempre me incentivaram;

Aos meus irmãos Clebson e Cleane, pelo incentivo e confiança e, principalmente, ao meu irmão, sócio, amigo de tantos momentos que segurou, tantas vezes, a barra no trabalho, um agradecimento especial;

Ao meu amigo e colega Alexandre, que sempre esteve ao meu lado e que continua compartilhando comigo momentos de inquietação, angústia e indignação;

A Luiza, Dierfson e Cristiane, pelas palavras de bom ânimo, além do apoio em incontáveis noites com os meus filhos.

Às professoras Adriana Dickel e Ester Maria de Figueiredo Souza, pelos aprendizados e contribuições para o desenvolvimento da presente pesquisa;

Por fim, mas não menos importante, ao meu orientador, Jackson, agradeço pela confiança e credibilidade, por nunca desistir de mim, mesmo nos momentos que eu próprio havia desistido.

Enfim, sem vocês não seria possível a conclusão deste trabalho.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire, 2001).

NUNES, Cleiton Santos. **Temáticas emergentes das práticas curriculares do ensino fundamental da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas** (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, 2016. Orientação: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

RESUMO

Esta dissertação situa-se no campo das discussões curriculares no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). A pesquisa buscou analisar a seguinte questão: Quais as principais temáticas emergentes no cotidiano da EPJAI, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, considerando as tensões vividas entre o currículo prescrito e o currículo praticado? EPJAI, Educação Popular e currículo são conceitos abordados no presente trabalho, com uma ênfase conceitual em torno de discussões envolvendo o currículo prescrito e o currículo praticado no cotidiano escolar. Por meio de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, metodologicamente, a construção dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, de uma sessão coletiva de diálogo e da elaboração de memórias de pesquisa. Os partícipes desta pesquisa foram oito profissionais efetivos da rede pública municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, atuantes no ensino fundamental (Segmentos I e II) da EPJAI. Os dados foram organizados, para fins de análise, em cinco temas, tomando como referência a Análise de Conteúdo Temática. Resultados e conclusões da pesquisa permitem afirmar que os professores, por meio de suas práticas, cotidianamente, produzem currículos, tendo como referência tanto as prescrições do currículo oficial quanto suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Criar alternativas para a organização curricular, por meio da qual a experiência dos professores possa fazer parte das proposições curriculares e perceber a construção de processos educacionais que sejam diretamente referenciados às realidades dos estudantes são imprescindíveis no processo de construção e desenvolvimento curricular. Com esta pesquisa, percebemos, ainda, a necessidade de mudanças nas políticas curriculares da rede municipal de ensino e a elaboração de uma política de formação continuada para o docente da EPJAI, a fim de contribuir com os docentes a lidar com tensões existentes neste campo, relacionadas a temas como diversidade dos sujeitos, violência no contexto escolar, avaliação da aprendizagem, conflitos geracionais, entre outras.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis is situated in the field of curriculum discussions in the context of Education Young People, Adult and Elderly (EPJAI). The research sought to examine the question: What are the key emerging themes in everyday EPJAI in municipal Vitória da Conquista teaching, considering the tensions experienced between the prescribed curriculum and practiced curriculum? EPJAI, Popular Education and curriculum concepts are addressed in this work, with a conceptual emphasis around discussions involving the prescribed curriculum and the curriculum practiced in everyday school life. Through an exploratory research, qualitative, methodologically, the construction of the data was carried out through semi-structured interviews, a collective dialogue session and prepare research memories. The participants of this study were eight professionals effective municipal public schools in the city of Vitoria da Conquista, Bahia State, acting in elementary school (Segments I and II) of EPJAI. Data were organized, for analysis purposes, in five subjects, taking with reference to qualitative analysis. Results and conclusions of the research allow us to state that teachers, through their practices, daily produce curricula, taking as reference both the requirements of the official curriculum as their developed in the daily school practice. Create alternatives for curricular organization, through which the experience of teachers can be part of the curriculum proposals and promote the construction of educational processes that are directly referenced to the realities of the students are essential in the construction and curriculum development process. With this research, we realized also the need for changes in curriculum policies of public schools and the development of a continuing education policy for the teaching of EPJAI in order to contribute to the teachers to deal with tensions in this field, related topics such as diversity of subjects, violence in schools, learning assessment, generational conflicts, among others.

Key-words: Curriculum. Education Young People, Adult and Elderly. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

| | |
|-----------|---|
| CF | Constituição Federal |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| Confintea | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| DCNEJA | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPJAI | Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCP | Movimento d Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| PPGEd | Programa de Pós - graduação em Educação |
| PMVC | Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| Reaja | Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos |
| SMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS, EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS..... | 20 |
| 1.1 EPJAI: algumas considerações..... | 20 |
| 1.2 EPJAI e educação popular: algumas reflexões..... | 26 |
| 1.3 Especificidades da EPJAI em Vitória da Conquista, Bahia. | 31 |
| 1.4 Situando a temática do currículo no contexto da pesquisa..... | 37 |
| 2 ABORDAGEM DA PESQUISA:PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 45 |
| 2.1 Sobre a natureza e o tipo de pesquisa..... | 45 |
| 2.2 Contexto, sujeitos e procedimentos para a construção de dados..... | 46 |
| 2.2.1 A entrevista semiestruturada | 48 |
| 2.2.2 A sessão coletiva de diálogos | 52 |
| 2.2.3 Organização dos dados para fins de análise..... | 54 |
| 3 TEMAS EMERGENTES DA EPJAI NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO PRESCRITO E PRATICADO | 55 |
| 3.1 Percurso até as tematicas | 55 |
| 3.2 Concepção de currículo pelos docentes..... | 55 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 Relação entre orientações político-pedagógicas da SMED e experiências dos docentes | 63 |
| 3.4 Diversidade como marca dos sujeitos da EJA..... | 68 |
| 3.5 Juventudes e violência na escola | 72 |
| 3.6 A avaliação no processo de redimensionamento do currículo | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 82 |
| REFERÊNCIAS..... | 86 |
| APÊNDICES..... | 92 |
| Apêndice A | 92 |
| Apêndice B..... | 93 |
| Apêndice C..... | 94 |

INTRODUÇÃO

Nesta parte do trabalho, situamos o leitor em relação à constituição do objeto, da questão e do objetivo central da pesquisa. Além disso, apresentamos a proposta de organização da dissertação, por meio de uma síntese geral do conteúdo de cada capítulo elaborado.

Constituição do objeto de pesquisa

A graduação no curso de Pedagogia, iniciada em março de 2008, trouxe um novo entendimento sobre a educação e, mais especificamente, sobre a educação pública, de onde sou originário. Foi, no ensino público, que tive a oportunidade de realizar os meus estudos e foi dentro da estrutura pública de educação que fui instruído sobre que papel eu deveria assumir junto à sociedade. Carrego, de um lado, em minhas experiências educacionais as marcas de uma estrutura sucateada, de professores mal qualificados e outros desiludidos com a educação, livros didáticos com conteúdos que diziam pouco sobre a realidade que me envolvia, alimentação escolar escassa e de má qualidade. De outro lado, carrego também em minhas experiências grandes contribuições da escola pública, pois foi lá que eu aprendi a importância de se compartilhar com o outro os poucos recursos disponíveis. Nesse contexto, conheci verdadeiros mestres que, mesmo ganhando pouco e trabalhando muito, conseguiram despertar em mim o interesse em aprender e continuar aprendendo sempre.

No curso de Pedagogia, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), compreendi como a escola era formada, de onde vinham os recursos que permitiam o seu funcionamento, quem define os conteúdos que serão ensinados, entre outras questões. Nas análises que realizávamos da realidade educacional brasileira em sala de aula, causou-me grande angústia perceber a pouca vontade política de alguns governos para a resolução dos problemas da escola pública.

Ao cursar a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), no primeiro semestre do ano de 2010, no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer os estudos de Paulo Freire. Com base nesses estudos, comecei a entender a necessidade de construir uma educação que permitisse aos estudantes uma compreensão crítica da

realidade, através da qual eles pudessem denunciar o desrespeito que sofrem, assumindo também a responsabilidade pela mudança desta realidade e através deste processo pudessem anunciar conforme afirma Paulo Freire, possibilidades de uma sociedade equânime, justa, humana.

Foi ainda nesta disciplina que pude entender o que era a EPJAI¹ e os grandes desafios dessa modalidade educativa para reinserir aqueles indivíduos que, por motivos diversos, não concluíram a escolarização básica (ensino fundamental e médio), vendo nesse contexto uma possibilidade de conciliar trabalho, escola e vida. Com base em escritos de Paulo Freire, tive acesso aos conceitos de educação bancária, opressor e oprimido, educação progressista, educação popular, valorização dos saberes individuais e tantos outros, responsáveis pelo modo como entendo a educação na contemporaneidade.

Para concluir o curso de Pedagogia, apresentei um texto monográfico, que apresenta uma reflexão acerca da educação como instrumento para a emancipação sócio-política e intelectual dos indivíduos, que leve em consideração a subjetividade dos estudantes, tendo como bases teóricas contribuições de Paulo Freire e de Soren Kierkegaard, por meio dos quais, pude pensar uma prática educativa construída sobre o pensamentos destes autores capaz de promover humanização dos indivíduos. Neste texto, refleti sobre uma educação que seja edificante e transgressora, fornecendo ao indivíduo a condição para a efetivação de sua singularidade enquanto subjetividade e, conseqüentemente, a construção do ser mais ou do ser ético (NUNES; MIRANDA, 2010).

Nesse trabalho de monografia, iniciei reflexões acerca da necessidade de se propor uma educação transgressora capaz de educar crítica, política e eticamente os sujeitos no processo de construção de sua singularidade. A transgressão reside na superação da homogeneização educacional centrada nas estatísticas, metas, didáticas, eficácia, eficiência, colocando a ênfase na relação sempre inaugural, única e singular. Transgredir é a condição de superar a ética do mercado, a educação do ajustamento, para promover a ética da alteridade e a educação como construção da singularidade no interior do coletivo e do social. (NUNES; MIRANDA, 2010).

Baseando-me nessas experiências, tenho construído uma visão da EPJAI numa perspectiva de valorização do indivíduo, no processo de ensino-aprendizagem, na medida

¹ Utilizamos o termo Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) em substituição à EJA para chamar a atenção para as discussões acerca da diversidade (em sentido geral e específico), existente nessa modalidade, destacando discussões tanto de gênero quanto no âmbito do desenvolvimento humano (pessoas idosas, mesmo que sejam adultas, muitas vezes, estão invisibilizadas nos currículos escolares).

em que a sua história, os seus conhecimentos, a sua vivência no mundo fazem parte da ação educacional, constituindo-se como instrumentos importantes para a construção de políticas públicas educacionais, que estabelecem um processo dialógico de construção do conhecimento.

Logo após a conclusão do curso de Pedagogia, fui aprovado na seleção de Pós-graduação, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UESB, no ano de 2014, na linha de Currículos e Práticas Educacionais. Nesse período, busquei ampliar os meus conhecimentos sobre a educação, o pensamento de Paulo Freire, a EPJAI e o currículo.

A partir de estudiosos da história do currículo como Goodson (1999), é que passamos a tecer reflexões acerca do currículo como sequência estruturada e instrumento de controle social, tendo a partir desta concepção o currículo como detentor do poder para determinar as ações do professor em sala de aula. A partir desta concepção é que surgem novas abordagens e teorias sobre o currículo, na tentativa de definir qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas. Segundo Sacristán (1995, p.86), “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos”.

Dessa forma, entendemos, eu e o orientador desta pesquisa, que existem muitos currículos em movimento nas escolas e que uma concepção de currículo como guia disciplinar reduz as possibilidades curriculares, privilegiando o currículo como mecanismo de controle social, excluindo dele o processo de produção sociocultural estabelecido no cotidiano das escolas e salas de aula, através do qual a diversidade que compõe o ser humano é ignorada durante a construção das propostas curriculares. (OLIVEIRA, 2001).

Através de autores como Sacristán (1995; 1999; 2010) e Goodson (1995), realizamos, nesta pesquisa, uma análise centrada nos elementos que compõem o currículo, desde as instâncias governamentais, que são responsáveis pela construção do texto curricular formal, até o professor que traduz este texto em prática pedagógica no cotidiano das suas salas de aula, produzindo, a partir de sua prática, diferenciadas formas curriculares, transformando o currículo formal em uma construção social, realizado no diálogo entre os sujeitos do processo educacional e o currículo enquanto instância prescritiva.

É através do currículo que diferentes grupos sociais, principalmente os que estão no poder, apresentam suas construções culturais, materializando seu projeto de sociedade. As políticas curriculares dentro deste contexto se expressam como elemento

significativo para a materialização de determinadas ideologias dos grupos que detêm o poder. Segundo Silva (1995), as políticas educacionais carregam em seu interior um conteúdo ideológico que fabrica realidades, papéis sociais, teorias e intelectuais, todos a serviço da solidificação de seus ideais, definindo, por sua vez, o papel dos professores e dos alunos nesta sociedade.

Assim, neste texto, trazemos uma discussão sobre algumas das dimensões que constituem o currículo escolar, compreendendo que, em sua composição, encontramos elementos de ordem prescritiva definidas pelos órgãos oficiais, que direcionam e organizam a educação brasileira, bem como, elementos presentes na prática dos professores, que traduzem os documentos curriculares oficiais em ações cotidianas. Entendemos que este processo não acontece de forma harmônica, materializando-se em campos conflituosos de uma mesma prática pedagógica; por isso, percebemos a importância de estudar as práticas cotidianas e as suas influências nas ações pedagógicas curriculares.

A EPJAI, contexto de nosso trabalho de dissertação, tem estreita relação com as discussões sobre o currículo, pois, ao longo dos anos, tem passado por grandes transformações, inclusive na sua própria concepção que tem influenciado muito as construções curriculares para esta modalidade educativa; estas transformações serão tratadas em um capítulo posterior. Apresentamos nesta pesquisa uma concepção de currículo como uma construção social que recebe influências “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1999, p.62). Por meio deste ponto de vista, o currículo como prescrição estabelece normas e direcionamentos para a ação pedagógica escolar. Essas normas produzem o currículo oficial e os conteúdos a serem ensinados nas escolas, determinando as áreas do conhecimento mais relevantes para o aprendizado dos indivíduos no espaço educacional. Já a tradução deste currículo prescrito realizada pelos professores cotidianamente revela saberes e fazeres da docência, assim como, a continuidade da tradição escolar constituída pelo histórico de aprendizado destes docentes.

Ao se refletir sobre o currículo em sua dimensão praticada, entendemos que os professores, ao tomarem decisões para a configuração de sua aula, pensam, agem e desenvolvem ações pedagógicas em função de algumas prescrições curriculares, mas também utilizam saberes adquiridos em sua experiência docente, evidenciando disputas, contestações e adaptações na significação social que o currículo adquire, estabelecendo

contornos para o currículo praticado na EPJAI. (OLIVEIRA, 2012). Dessa forma, é no cotidiano das salas de aula, como aponta Silva (1999, p.55-56), que os significados sociais “[...] não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade”. Trata-se de significados em disputas conflituosas entre imposições, adaptações e contestações.

Adentrar ao cotidiano educacional da EPJAI permitiu nos entender de que modo a realidade escolar nesta modalidade de ensino toma materialidade, pois ao adentrarmos a vida escolar conseguimos direcionar nossos olhares para os educadores e estudantes que dão concretude aos processos pedagógicos na EPJAI e constroem a partir deste movimento, cotidianamente um currículo, que nem sempre pode ser visto nos documentos curriculares oficiais .

Podemos então entender o cotidiano, como um espaço onde ocorre parte da produção curricular em nossas escolas, produzindo a partir deste movimento, práticas e teorias que se situam além das previstas nas propostas oficiais. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem que é construído no cotidiano das ações dos professores, apresentam segundo Oliveira (2003) avanços muito além daqueles que podem ser vistos apenas por meio dos textos curriculares que definem as propostas educacionais em ação nas escolas brasileiras.

Assim, compreender a interação das propostas curriculares oficiais com a realidade das nossas escolas nos coloca, frente ao desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que a organização e o desenvolvimento das prescrições curriculares, e sim as marcas, da vida cotidiana, dos acasos e situações que compõem a experiência dos educadores que dão vida às propostas curriculares na EPJAI. (OLIVEIRA, 2003)

Podemos afirmar, conforme Oliveira (2012), que a EPJAI, assim como as outras modalidades educativas, vem passando nos últimos anos por um processo de redefinição de suas práticas, desde o período em que ela era desenvolvida pelos movimentos populares, com um viés mais informal para o aprendizado, até uma perspectiva escolarizante dos indivíduos, de educação e aprendizagem ao longo da vida. Entendemos que as discussões curriculares neste contexto são de grande importância para o entendimento dos novos rumos que a EPJAI vem tomando no país e, mais

especificamente, no contexto da escola e da cidade na qual esta pesquisa foi desenvolvida, Vitória da Conquista.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos do pressuposto de que, no cotidiano da docência o currículo produzido pelos professores da EPJAI é permeado por orientações oficiais advindas do currículo oficial, ao mesmo tempo em que apresenta elementos próprios da experiência docente, sendo este currículo constituído com base nas relações sociais e culturais, abrindo a possibilidade de pensá-lo a partir das diversas realidades que o compõem (SACRISTÀN, 1995).

Os movimentos realizados pelo e no cotidiano escolar produzem interpretações diversas e práticas igualmente diversas em relação ao currículo prescrito, podendo ser vistos, em certa medida, como reação ao projeto de sociedade imbricado nele ou como reinterpretções do texto curricular, baseado, muitas das vezes, na reprodução da tradição curricular ou da cultura escolar, feitas pelos professores, demonstrando a existência de outros currículos não oficiais em ação no interior das escolas, evidenciando, de acordo com Oliveira (2011), o desafio de superar uma concepção redutora do currículo como guia, na medida em que privilegie o processo de construção cotidiana do currículo pelos professores na escola.

Questão e objetivo centrais da pesquisa

Diante do exposto, com este trabalho, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as principais temáticas emergentes no cotidiano da EPJAI, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, considerando as tensões vividas entre o currículo prescrito e o currículo praticado? Com base nessa questão, nosso objetivo principal foi: Analisar as principais temáticas emergentes no cotidiano da EPJAI, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, considerando as tensões vividas entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

Contando com a participação direta de docentes, para desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória, adotando, para a produção dos dados, os seguintes procedimentos e instrumentos: realização de entrevista dialógica, elaboração de diários de campo e realização de uma sessão dialógica com os professores partícipes da pesquisa, além de levantamento documental sobre a EPJAI em Vitória da Conquista. Os partícipes desta pesquisa são profissionais efetivos da rede pública municipal de ensino da

cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, atuantes no ensino fundamental (Segmento I e Segmento II) da EPJAI. No segundo capítulo, tratamos de descrever todo o percurso metodológico realizado.

Organização da dissertação

O texto final de dissertação foi organizado em Introdução, três capítulos e considerações finais, conforme descrevemos a seguir.

O primeiro, intitulado *Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Educação Popular e Currículo: Diálogos Possíveis* trata do arcabouço contextual e conceitual do tema geral da nossa pesquisa, por meio de reflexões acerca da educação popular, da EPJAI e do currículo em suas esferas prescritiva e praticada.

No segundo capítulo, cujo título é *Abordagem da Pesquisa: perspectiva de construção, organização e de análise dos dados*, apresentamos uma discussão metodológica sobre a pesquisa, o contexto da pesquisa, os partícipes, os dispositivos para construção, organização e análise dos dados.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado *Temas Emergentes da EPJAI na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista: Diálogos entre Currículo Prescrito e Praticado* teve como intenção discutir e responder à pergunta geral da pesquisa, bem como, o objetivo geral definido para o trabalho, por meio de descrição e da análise dos dados, construídos no processo de desenvolvimento da pesquisa, em diálogo com os conceitos de autores-referência escolhidos para o estudo e em pesquisadores do campo da EPJAI e do currículo.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para pensar propostas curriculares e práticas pedagógicas no cotidiano da modalidade educativa em questão, com vistas a construir, conhecimentos fundamentais acerca do currículo em suas dimensões prescritivas e praticadas na EPJAI.

1 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS, EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Neste capítulo, situamos a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no contexto das discussões sobre a referida modalidade em âmbito nacional e internacional. Em seguida, trazemos reflexões sobre EPJAI e suas relações com a educação popular para, posteriormente, tratarmos de algumas especificidades desta modalidade na cidade de Vitória da Conquista e do conceito de currículo adotado nesta pesquisa.

1.1 EPJAI: algumas considerações

De acordo com Di Pierro (2005), Haddad (2000), Brandão (2009), a história da EPJAI no Brasil se constitui em meio a descontinuidades das políticas públicas desenvolvidas para este fim, dificultando imensamente a sua consolidação como modalidade educativa, bem como, a concretização da educação como direito de todos.

No Brasil, desde as décadas de 80 e de 90, do século XX, segundo Haddad e Di Pierro (2000), as políticas educacionais brasileiras, motivadas pelas pressões sociais e dos organismos internacionais, assumem centralidade nas preocupações acerca da efetivação das políticas públicas em prol de uma escola de qualidade, conceito inspirado nas exigências do mercado para os altos padrões de eficiência e competitividade, introduzidos nas políticas públicas educacionais brasileiras.

A EPJAI, contexto de nosso trabalho de dissertação, tem estreita relação com as transformações sociais vividas em nossa sociedade, uma vez que os indivíduos que dela necessitam, de alguma forma, tiveram o seu processo educacional dificultado, retornando à escola na modalidade EPJAI, entre outros motivos, pela necessidade de ingresso ao mundo do trabalho que se torna, cada vez mais, exigente e específico.

No atual modelo de sociedade em que vivemos, a preparação para o mundo do trabalho é uma exigência primordial para a sobrevivência dos indivíduos. Neste sentido, a escola passa a representar para a maioria da população um caminho para o acesso ao

mercado de trabalho em posições e cargos que possibilitem uma melhoria na renda familiar. No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa busca por uma colocação no mundo do trabalho, através da EPJAI, exige um aumento das possibilidades de acesso a esse contexto para os indivíduos, de modo que a escola possa concentrar seus esforços na aprendizagem dos estudantes.

A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Em um mundo em que a realização pessoal está associada, sobretudo, ao consumo, a afirmação da ideia de que a elevação do nível de escolaridade está relacionado ao acesso ao mercado de trabalho legitima a doutrina neoliberal que reafirma a desigualdade social. Dessa forma, atrelar ao processo de escolarização a responsabilidade pela distribuição de renda e acesso ao mercado de trabalho, na visão de Haddad e Di Pierro (2000), dificulta ainda mais o trabalho da escola pública brasileira.

Em resposta a este panorama, as políticas curriculares são criadas com a intenção de direcionar os rumos da escola, estabelecendo um grande dilema para a escola brasileira: atender ao mercado de trabalho e à formação social e intelectual do indivíduo, de modo que este possa se inserir no mercado de trabalho, bem como, posicionar-se crítica e conscientemente na sociedade.

As políticas educacionais voltadas para a EPJAI começam a alcançar expressividade, segundo Haddad e Di Pierro (2000), com a Constituição Federal (CF) de 1988, pois foi, através dela, que as práticas pedagógicas passaram a ser modificadas, assumindo um papel mais democrático e também, a partir dela, as práticas formadas pelo ideário da educação popular tomam centralidade no processo pedagógico da EPJAI.

[...] até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomando visibilidade nos ambientes universitários e passando a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

Assim, o direito à educação passa a ser constitucional, conforme podemos verificar no artigo 208, da CF de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Por meio do Artigo 208, da CF de 1988, as pessoas que não tiveram condições de concluir seu processo de escolarização têm o seu reingresso à escola assegurado. É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, que este direito é definido com mais clareza, quando a EPJAI é efetivada na condição de modalidade da educação básica, conforme podemos observar no artigo 37, parágrafo 1º, da referida Lei.

[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria [e que] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

A partir da CF de 1988 e da LDBEN 9394/96, sob forte pressão dos movimentos populares, a EPJAI enquanto modalidade educativa começa a ocupar lugares mais visíveis nas discussões sobre educação em nosso país.

Desde 1949, com a primeira Conferencia Internacional de Educação de Adultos (Confintea)², realizada na Dinamarca, o tema educação de adultos chama a atenção de organizações internacionais, sendo realizados, a partir deste momento, diversos seminários nacionais e internacionais com a intenção de pensar ações capazes de auxiliar

² Segundo Vieira (2007), a partir do final da segunda guerra mundial, verifica-se um esforço internacional para a criação e o fortalecimento de programas destinados à educação de adultos em âmbito mundial. Este esforço se materializa com a realização de Conferências Internacionais, que tratam especificamente dessa temática. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos aconteceu na cidade de Elsinore, Dinamarca, no ano de 1949. Desde então, a cada década, a Unesco tem organizado conferências internacionais, através das quais são firmados compromissos e discutidas estratégias que os países-membros se comprometem a executar.

os governos na resolução dos vários problemas sociais decorrentes da ausência de escolarização dos adultos.

No início da década de 1990, segundo Di Pierro (2010), com a Conferência Mundial de Jomtien, diversos governos firmam o compromisso de promover uma educação para todos e a redução dos altos índices de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, proporcionando a jovens, adultos e idosos o acesso a uma educação de qualidade, que lhes proporcione a satisfação de suas diversas necessidades de aprendizagem. Foi também na década de 1990 que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI apresentou o Relatório Jacques Delors, no qual a educação é defendida como um bem coletivo, a qual, todos os indivíduos têm direito e necessitariam ter acesso.

Sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos, afirma Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 7):

Tendo assinado a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, os 155 governos que firmaram o acordo se comprometeram em garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia. Na visão do então Diretor-Geral da Unesco, o processo lançado em Jomtien representaria ‘um ponto de inflexão nas tendências populacionais, no desenvolvimento de recursos humanos, no crescimento econômico, em padrões de migração rural e internacional, na formação de uma nova visão global, se as suas metas forem efetivamente alcançadas’. O objetivo de Jomtien era não somente tentar garantir educação básica – a satisfação de necessidades de aprendizagem – para a população mundial, mas também redefinir a visão e o escopo da educação básica.

Este se constituiu num marco importante para o desenvolvimento de propostas curriculares voltadas para a EPJAI, e ainda hoje são metas atuais no contexto brasileiro. No entanto, o tratado de Jomtien deu início a importantes discussões no cenário educacional assegurando o direito à educação aos indivíduos que não conseguiram concluir o seu processo de escolarização.

Segundo Vieira (2007), estas conferências sempre influenciaram a construção dos documentos oficiais que direcionam a educação no país. Desta forma, sob forte influência da V Confinteia, realizada em Hamburgo em 1997, na Alemanha, que anunciava o direito de todos à educação ao longo de toda a vida, as discussões em nível internacional direcionaram as práticas pedagógicas nesta modalidade educativa, influenciando na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), que foram criadas com o intuito de fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDBEN, Lei n° 9.394/96, que contempla a EPJAI, considerando a educação como direito social.

A VI Confinteia, realizada em 2009, no Brasil, tendo como sede a cidade de Belém, Pará, trazia a proposta de “[...] promover o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, de que a alfabetização é a base”; “[...] destacar o papel crucial da EJA para as agendas de educação e desenvolvimento” e “[...] renovar o compromisso político dos países com a EJA além de passar da retórica à ação (DI PIERRO, 2005, p. 9). As discussões realizadas nesta conferência geraram um documento propositivo que ficou conhecido como Marco de Ação de Belém, que faz recomendações sobre as mais importantes questões em matéria de educação e aprendizagem de adultos como: políticas para EPJAI, financiamento, participação, inclusão e equidade, assim como, monitoramento da execução do próprio documento.

As DCNEJA foram criadas com a intenção de superar uma perspectiva assistencialista e compensatória que pairava, e ainda paira, sobre as discussões acerca da EPJAI, na tentativa de construir uma nova proposta para este segmento educacional, na qual o compromisso com a reinserção dos indivíduos na escola possibilitasse a estes o acesso à cultura geral e ao desenvolvimento de uma consciência crítica frente aos desafios da sociedade atual. (DI PIERRO, 2005).

De acordo com Di Pierro (2010), foi durante o período de 1996 a 2001, que se efetivou o processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), resultando na Lei n. 10.172; este teve seu início marcado por contradições sobre o lugar da EPJAI na agenda de políticas educacionais. O PNE é um compromisso que, embora tenha demorado de ser posto em prática, assume, após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, de 1990, o papel de superar os desafios que envolvem a Educação de Adultos. Este Plano (2001-2010) orientou a elaboração de 26 metas voltadas para a EPJAI e, dentre as medidas que ele estabeleceu, estava a criação de condições para a universalização da alfabetização. Para tanto, afirma Di Pierro (2010, p. 944) sobre a Lei 10.172:

O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos. Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. O capítulo sobre EJA enunciou

26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Infelizmente, não foi possível concretizar a maioria das metas citadas por Di Pierro (2010), sendo a maior parte delas transferida para o próximo plano.

O PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, é mais reduzido em relação ao anterior quanto à proposição de diretrizes, metas e estratégias e traz em seu corpo dez diretrizes que, entre elas, propõem novamente a universalização da alfabetização³, constituindo-se esta num dos maiores desafios para as políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova Lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. (BRASIL, 2014).

A demora em se construir estratégias mais qualificadas para a escolarização da população que necessitam da EPJAI tem gerado grandes prejuízos para os indivíduos que dela necessitam. Segundo o Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a não escolarização de alguns indivíduos tem dividido a sociedade em dois polos diferenciadores de sujeitos: os alfabetizados e os não alfabetizados. Tal divisão gera um imenso preconceito aos indivíduos que não conseguiram completar o seu processo de escolarização no âmbito da educação básica e, certamente, um processo de exclusão educacional, social.

Para tentar superar o preconceito acerca da não alfabetização dos indivíduos, segundo Bignarde (2012, p. 28), “[...] atribui-se à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; assim se estabelece a necessidade da formação dos docentes e da

³ No PNE, aparece a diretriz erradicação do analfabetismo. Sobre este conceito, Freire (1981), afirma “A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça””. (FREIRE, 1981, p.11). Esta é a razão pela qual não utilizamos essa expressão em nosso trabalho, uma vez que não entendemos as pessoas jovens, adultas e idosas como pragas, pestes que, por meio de campanhas ou programas, serão eliminadas.

contextualização dos currículos e metodologias”. Com isso, os documentos curriculares oficiais apontam para a necessidade de reinserir na escola aqueles que tiveram seu processo educacional interrompido. Para que isso seja possível, prevê o aumento do número de vagas nas escolas com a modalidade EPJAI, no intuito de tornar real o acesso de todos à educação, proporcionando atualização dos conhecimentos por toda a vida para as pessoas. (BRASIL, 2000).

Dessa forma, o PNE atual 2014-2024 ratifica a efetivação de direitos adquiridos em relação à implementação e manutenção da EPJAI para aqueles que dela necessitam em busca de melhores oportunidades para se efetivar a educação como direito de todos em prol de uma formação de qualidade aos jovens e adultos do nosso país.

1.2 EPJAI e educação popular: algumas reflexões

A educação voltada ao público jovem, adulto e idoso, enquanto Educação Popular, apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser uma alternativa para minimizar o problema da exclusão social. Esta modalidade de educação por muito tempo não se apresentou como prioridade educacional, sendo então entendida e tratada apenas como política compensatória em razão da perda de escolaridade em idade regular. Com base em leituras de autores como Freitas (2005), Freire (2010), Haddad e Di Pierro (2000), Brandão (1995), consideramos que a EPJAI se origina das lutas dos movimentos sociais em busca de garantir o acesso das camadas populares ao processo de escolarização e melhores condições de vida para estas pessoas, tendo como um dos maiores expoentes desta perspectiva o educador brasileiro Paulo Freire.

No Brasil, segundo Fávero (2011), a EPJAI tem seu início vinculado aos movimentos sociais da década de 1960, nos quais se destacam o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife e o Movimento de Educação de Base (MEB) como iniciativa da Igreja Católica, tendo como área de atuação o estado de Minas Gerais e as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atuando, principalmente, no interior destas regiões. Ambos os movimentos buscavam em suas práticas o acesso à educação para os indivíduos das classes populares em uma perspectiva de formação para o exercício da cidadania.

Com relação à Educação Popular, esta se torna vigente entre os anos sessenta e oitenta e assume características na sua constituição, marcadas pela conjuntura sócio-política, conforme destaca Freitas (2007) em seus estudos:

Nas décadas de 60 e 70, esta união e compromisso materializam-se nos diversos movimentos da educação popular, em que a alfabetização dentro da proposta e filosofia do método/sistema de Paulo Freire, torna-se a viga mestra destes trabalhos de emancipação dos setores desfavorecidos. Assim, de um lado, as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva freiriana denunciam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse *status quo* (FREIRE, 1992, 1980; PAIVA, 1973). De outro lado ou, muitas vezes, conjuntamente, é na educação popular que se encontra o compromisso de tornar as condições concretas de vida, destes setores, como a matéria-prima a estar presente nas situações de aprendizagem e nos conteúdos dos diferentes materiais pedagógicos, assim como das análises conjunturais e estruturais que se faziam à época (FREITAS, 2007, p. 50-51).

Neste sentido, a EPJAI vai surgir no contexto brasileiro mediante a relação entre a alfabetização e a Educação Popular de homens e mulheres trabalhadores. Partindo das reflexões freirianas a respeito da formação do indivíduo, visando à leitura de mundo e, ao mesmo tempo, transformá-lo (FREIRE, 1976), a Educação Popular é compreendida como uma educação que contribua para a formação intelectual, humana e política destes sujeitos. Este tipo de educação possibilita a estes sujeitos a leitura e interpretação do lugar de vivência, entendendo a necessidade de transformá-lo no cotidiano de suas ações e interações sociais.

A EPJAI é, “[...] independente da idade, um direito social e humano” (GADOTTI, 2009, p. 14); é uma reconquista da classe formada por homens e mulheres que tiveram negados seus direitos a uma educação e que agora encontram a oportunidade de ingressar ou retornar à sala de aula. Partindo dos estudos de Beisiegel (1974), podemos compreender que a EPJAI assume a característica de Educação Popular ao considerar este modelo de educação pertencente ao povo e construída juntamente com os trabalhadores e trabalhadoras num exercício de diálogo e socialização de saberes. Acima de tudo, pensa-se numa educação voltada à classe trabalhadora. A articulação entre educação e realidade faz brotar a necessidade de uma educação específica que visa ao despertar de indivíduos críticos, políticos e transformadores da sociedade, inserida num pensamento freiriano, o qual sustenta a perspectiva de que o ser humano precisa assumir o lugar de sujeito de seu processo educacional. (FREIRE, 1981).

A partir de iniciativas como as do MCP e MEB, a EPJAI se constitui como compromisso dos movimentos populares, sendo concebida como um processo de prática da liberdade das consciências oprimidas dos sujeitos das classes populares, de modo que estes

indivíduos pudessem transformar o mundo a sua volta, tomando como referência a leitura que dele faziam e da ação direta na realidade.

Assim, a perspectiva da EPJAI incorpora compreensões freirianas sobre o sentido de estar no mundo e de agir sobre ele para transformá-lo. Para tanto, afirma Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.9).

Nesta perspectiva, o modo como os sujeitos percebem o mundo é entendida por Freire (1989) como uma primeira forma de leitura, a leitura do mundo. A educação para o referido autor deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos como elemento primordial para a compreensão do texto escrito e, por conseguinte, do mundo concreto, situando a educação popular em um instrumento crítico de compreensão da realidade.

No início dos anos 1960, século XX, aconteceram as primeiras experiências pedagógicas de Paulo Freire, materializando os anseios de uma educação feita pelo povo e com o povo, que ele mesmo chamou de uma *educação libertadora*, estabelecendo um novo paradigma para pensar a EPJAI no Brasil, difundindo suas ideias por toda a América Latina, tendo como ponto fundamental a transformação de uma cultura de opressão da classe trabalhadora e anunciando, politicamente, uma cultura de oportunidades na qual os indivíduos das classes populares pudessem participar da sociedade de forma equânime, crítica e propositiva. (BRANDÃO, 1995).

Tecer reflexões a respeito da Educação Popular no cenário da EPJAI possibilita falar sobre a presença da comunidade popular na construção de uma educação pautada na transformação dos setores da sociedade. Tais considerações foram pautas que marcaram as lutas dos movimentos populares e sociais por volta das décadas de 1960 a 1980, períodos em que foram palcos da participação dos trabalhadores nas reivindicações e enfrentamentos contra a massificação que sofreram neste período. Ou seja, pensar no processo de alfabetizar e educar neste cenário consiste em falar sobre uma educação destinada ao povo excluído com o propósito de trazê-los à participação política na sociedade (FREITAS, 2007). Neste sentido, a educação voltada ao público jovem, adulto e idoso tinha como pressuposto alfabetizar estes sujeitos, tomando como base a conjuntura social a ser lida e interpretada por meio da leitura de mundo, proposta por Paulo Freire.

É a partir dos movimentos populares, como afirma Freitas (2010), que surge um diálogo extremamente fecundo entre a Educação Popular e a EPJAI. Desta parceria, estabelece-se uma maior participação das classes populares em prol de reivindicação de direitos básicos e fundamentais. Como exemplo deste diálogo, podemos citar a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, coordenada pelo professor Paulo Freire. Esta experiência é pioneira, pois buscou uma alternativa para a alfabetização dos adultos em uma perspectiva crítica de formação do sujeito para o exercício político de sua cidadania. Em vez de uma cartilha pronta, ele desenvolveu um estudo sobre o universo vocabular dos indivíduos, identificado nas palavras geradoras para o exercício da alfabetização daqueles sujeitos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Este foi um período na história do Brasil, segundo Haddad e Di Pierro (2000), no qual houve uma grande inserção da classe popular nas discussões acerca das definições e direcionamentos para o país, sendo realizadas algumas conquistas de direitos para os trabalhadores. Motivado por estas conquistas e pela crescente participação da população nas decisões nacionais, têm-se início as primeiras iniciativas de educação popular.

A Educação Popular se constitui como tal pela possibilidade que carrega de organizar a classe trabalhadora, valorizando a cultura produzida por ela, contestando o sistema econômico vigente e a situação de opressão e desigualdade social que a sociedade capitalista impõe aos sujeitos. Esta teoria popular passa a ser incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares para embasar suas lutas e práticas educativas, como indica Brandão (2009).

Deste modo, compreendemos que as reflexões voltadas à Educação Popular estão correlacionadas às lutas em prol da emancipação dos educandos jovens, adultos e idosos. Entendamos, neste sentido, que a perspectiva de uma educação voltada ao povo e construída juntamente com ele parte do objetivo de formar cidadãos capazes de ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, rompendo com o modelo socioeconômico que reproduz relações de opressão sobre a comunidade trabalhadora oprimida historicamente. Compreende-se, assim, o educando como sujeito histórico na luta pela sobrevivência numa sociedade marcada pela exploração de opressores contra oprimidos, e a educação de adultos visa tomar para si os direitos aos quais lhe foram negados, conforme cita Arroyo (2005, p.29):

Os movimentos sociais nos chamam a atenção para o outro ponto: que as trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é

EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...] Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente engajados.

A Educação Popular, para autores como Freire (2010), Brandão (2009; 1995) e Arroyo (2005), precisa ser vista como fonte de produção de um conhecimento altamente carregado de intencionalidade. É a partir destas experiências que se evidencia um vínculo entre educação e política, pois, como afirma Freire (2010), não se trata de tornar a educação política, pois esta sempre o foi, mas sim tornar visível à classe popular os mecanismos políticos que envolvem a educação, fazendo desta um ato político, transformando-a em um importante instrumento de luta social. A educação deixa de ser atrelada somente à transmissão de saberes e passa a constituir-se como ato político de exercício da cidadania (FREIRE, 2010; 2001).

A oficialização da EPJAI, no Brasil, compreendida como modalidade educacional, como dissemos, tem sua materialidade na LDBEN 9.394/96, Artigos 37 e 38, que representou uma conquista dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, pois anunciava a superação de programas e projetos voltados para a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, constituídos, muitas vezes, de forma descontínua e fragmentada. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, se, por um lado, esta lei representou um avanço para a educação popular, estabelecendo uma concepção política para a EPJAI; por outro, esta se limitou ao contexto escolar, excluindo as experiências e demandas pautadas pelos movimentos de educação popular.

Segundo Souza (2003, p. 14),

Para essa lei, a EJA é a feição própria que adquire a educação básica ao ser ofertada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Passa, assim, a significar apenas os processos pedagógicos escolares que se destinam a garantir os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica.

Com a incorporação da EPJAI às ações curriculares oficiais de governo, surge uma das maiores críticas dos movimentos populares. Segundo Souza (2003), esta incorporação se deu reproduzindo a lógica da escola tradicional, estabelecendo a esta uma inflexibilidade curricular, relações pedagógicas verticais e desconexão com a realidade local, além de

excluir das práticas pedagógicas o conteúdo político que caracterizava os movimentos de educação popular da década de 1960, estabelecendo, a partir daí, uma cisão entre a proposta dos movimentos populares para EPJAI e a forma como ela toma concretude nos documentos curriculares oficiais.

Tais observações apontadas neste tópico abrem espaço para que possamos dar continuidade às nossas reflexões, inserindo nas particularidades da EPJAI em Vitória da Conquista, município do Estado da Bahia, evidenciando o percurso em que esta modalidade foi pensada e construída com base nas complexidades particulares deste contexto.

1.3 Especificidades da EPJAI em Vitória da Conquista, Bahia.

No município de Vitória da Conquista, contexto mais geral de nossa pesquisa, as discussões curriculares têm seu início na EPJAI, mais especificamente no ano de 1975, por advento da criação do Programa, intitulado *3º (Terceiro) Turno*, criado com o intuito de atender aos estudantes que não tinham possibilidade de frequentar as aulas no diurno, atendendo tanto estudantes da zona urbana quanto da zona rural (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999).

Segundo dados da antiga Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), o 3º turno atendia em torno de 4.000 estudantes, distribuídos em 25 escolas na cidade e mais de 600 estudantes nas 15 escolas de zona rural. Estes estudantes se situavam na faixa de doze a vinte anos de idade. Do ponto de vista sociocultural, os estudantes formavam um grupo bem diversificado, apresentando, em muitos casos, uma relação conflituosa com as rotinas escolares. Estes, em geral, já haviam repetido vários anos letivos ou, ainda, haviam abandonado a escola, por diversas razões, realizando o seu reingresso através do Programa 3º turno (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999).

A experiência do 3º turno não foi alvo de uma avaliação sistematizada. Nas décadas de 1990 a 2000 e, mais recentemente, com a necessidade de elaboração de planos municipais de educação, incluindo propostas municipais para essa modalidade, técnicos da secretaria municipal de educação começaram a recolher relatórios dessa experiência. Contudo, ante a ausência de informações sistematizadas em âmbito local sobre a referida experiência, pouco foi reunido no plano documental.

Em contraponto a essa ausência, relatos de docentes quanto à experiência de organização da EPJAI (assim referenciada naqueles anos), como o 3º turno, informam que ela atendia aos interesses de vida cotidiana dos estudantes, visto que muitos se deslocavam da atividade de trabalho doméstico ao fim da jornada diária; outros acompanhavam os filhos/filhas, por serem da área rural e, como pais e mães, não foram atendidos com a oferta da educação rural nos anos de 1950/1960/1970.

Além desse ajuste às circunstâncias de vida, na década de 1970, o município de Vitória da Conquista foi impactado com migração do rural para o urbano, tendo em vista o seu desenvolvimento socioeconômico.

Foi considerada atípica por gestores que sucederam a gestão da educação municipal nos anos de 1980, argumentando dificuldades relativas ao cumprimento de carga horária, elaboração de uma proposta pedagógica, contextualização e caracterização do público atendido no 3º turno. Em vista disso, a experiência, mesmo sendo assumida como positiva por professores, sucumbiu ao discurso da reorganização da rede municipal de ensino, tão em voga nos anos 1980.

Em 1975 a então SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) criou o terceiro turno (17 as 20h30) para aqueles que não tinham acesso à educação no diurno. Em 1997 é extinto o terceiro turno e é criado o Programa REAJA (Repensando a Educação de Adolescentes, jovens e adultos – CME resolução 014/1998 e 016/1998). Com aprovação da LDB 9394/96 e da Lei do FUNDEF aponta novos horizontes para o atendimento dessa população na rede municipal de ensino, inserindo-a como modalidade de ensino. Contudo, somente em 2007 a Educação de Jovens e adultos passa a ser tratada como modalidade de ensino e é regida por Proposta Político Pedagógica do município. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014, p.1).

Como não encontramos estudos específicos quanto à organização do terceiro turno, o trabalho de Barros (2014), ao situar o programa REAJA, Programa que decorreu da experiência do 3º turno, recupera um pouco as circunstâncias que romperam com a oferta dessa proposta curricular.

Segundo análise de documentos e relatos, a pesquisa teve por objetivo realizar um diagnóstico das condições de funcionamento e atendimento do alunado. Os dados levantados indicaram inúmeros obstáculos que contribuía para os altos índices de evasão e repetência nas escolas do 3º Turno. No conjunto das dificuldades, segundo PMVC/SMED (1999) destacavam-se as de ordem sócio-

econômicas, tais como trabalho e mobilidade de moradia/emprego, viagens, atraso na hora de chegada, cansaço e desemprego. **As dificuldades de ordem didático-pedagógica como falta de planejamento e conteúdos específicos de interesse/incentivo dos alunos, baixa motivação dos professores, repetência, etc. E por fim as de ordem estrutural, tais como o horário de funcionamento das aulas, a falta de merenda escolar, a ausência de atendimento específico ao 3º Turno por parte da SMED, falta de infra-estrutura nas escolas, falta de vagas no turno diurno, dentre outras.** (BARROS, 2014, p. 3. Grifo da autora).

Por demanda de docentes do Reaja, em busca de uma proposta de trabalho que pudesse fortalecer os aspectos estruturais e pedagógicos da EPJAI, segundo consta em documentos da SMEC, uma pesquisa foi realizada, em 1997, pela SMEC, junto às escolas que ofereciam o ensino para pessoas jovens e adultas. A intenção da pesquisa foi compreender as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no cotidiano das instituições, com vistas a repensar a proposta educacional para a referida modalidade (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999).

Segundo dados da SMEC, a pesquisa foi realizada nos seguintes moldes:

A investigação abrangeu trezentos e quarenta e quatro alunos, correspondendo a trinta por cento (30%) do total de alunos matriculados no 3º Turno e nove (09) Diretores, também correspondendo a trinta por cento (30%). Foram aplicados oitenta e três questionários com professores e coordenadores, correspondendo a mais de cinquenta por cento (50%) dos professores, sessenta por cento (60%) do total de coordenadores. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p. 2).

Essa pesquisa, realizada por profissionais atuantes na SMEC, sistematizada por meio de um relatório, apresentou um conjunto de fatores que provocava também o abandono escolar e a repetência de estudantes da EPJAI naquele período, tais como: as mudanças constantes de emprego e moradia; a ausência de planejamento e de conteúdos específicos para o 3º turno, já que o que era ensinado era importado do ensino diurno feito para crianças; as condições físicas e estruturais das escolas, entre outros. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999).

Após a realização desta pesquisa, segundo Barros (2012), a SMEC constatou uma fragilidade didática, política e estrutural da EPJAI na rede municipal de Vitória da Conquista, o que, segundo a autora, levou a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, por meio da SMED, a reavaliar o Programa 3º Turno:

A história de EJA na Rede Municipal de Ensino era desenvolvida com características que não atendiam à realidade desse alunado, necessitando de maior dinamismo, não porque se limitava apenas à alfabetização de adultos, com um número de classes reduzido, mas porque precisava incorporar novos princípios teórico-metodológicos e de organização pedagógica, introduzindo a diferenciação nas estratégias de organização curricular, de modo a contemplar as múltiplas possibilidades oferecidas pela Legislação educacional em vigor e, conseqüentemente, a complexa realidade do universo sócio-educacional desse alunado. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999, p 35).

Assim, a partir da pesquisa desenvolvida por Barros (2012) e dos dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, é que conseguimos perceber um pouco o panorama político-social que antecedeu a instalação do Programa Repensando a Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos (Reaja). Este programa propunha a criação e a regulamentação da EJA no município, dos Segmentos I e II, equivalentes ao ensino fundamental completo. O principal objetivo do Reaja era revitalizar a EPJAI no município, na tentativa de superar as contradições vividas pelo programa anterior e com a intenção de diminuir os altos índices de pessoas que não dominavam a leitura e a escrita no município. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999)

Em 2000, foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), a Resolução n. 015/00 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2000), instituindo na rede municipal a segmentação e a modulação como estratégias para o ensino da EPJAI em Vitória da Conquista. Com isso, o município passou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental, tendo como estratégia de avaliação a realização de um processo de análise e de acompanhamento permanente dos educandos.

Em suas bases teóricas, o Reaja apresentava princípios político-educacionais de Paulo Freire. Propunha uma educação dialógica, em que os saberes individuais seriam considerados como ponto de partida para a alfabetização. O tema gerador seria utilizado como elemento didático, no sentido de contribuir com a elevação da auto-estima dos estudantes. Assim, possibilitaria a estes o reconhecimento de sua identidade e a tomada de consciência como possibilidade de ação para a transformação político-social, na tentativa de superar uma concepção voltada para crianças que o programa anterior apresentava (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1999).

Dessa forma, afirma Barros (2012, p. 108):

Baseado em princípios freirianos de educação, a proposta do REAJA valorizava a dialogicidade, a cultura existente, o saber das experiências cotidianas dos alunos e professores, na construção do planejamento pedagógico. A proposta de trabalho via Tema Gerador se concretizava não apenas como uma metodologia, mas como uma concepção de Educação, onde o sujeito e não o conteúdo está no centro do processo educativo.

O Reaja foi implantado em Vitória da Conquista, inicialmente contemplando salas de aula apenas com o Segmento I (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental), organizado em quatro módulos (Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV).

O segmento I da EPJAI é equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ingresso a este segmento estava condicionado a um processo de avaliação diagnóstica, através do qual o estudante seria direcionado ao módulo mais adequado ao seu nível de conhecimento. Era prevista, para este segmento, a duração de três anos, com carga horária total de duas mil e quatrocentas hora-aula, distribuídas em três módulos de ensino e um módulo complementar de oitocentas hora-aula aos alunos que não alcançarem os saberes referentes a esse período de três anos. Os módulos I, II e III são compostos pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciência, além de componentes disciplinares diversificados. Após dois anos de existência, segundo Pimentel (2007), o Reaja passou a ser considerado como modalidade educativa e o número de estudantes aumentou consideravelmente, sendo necessária, portanto, a abertura de novas turmas. Em 2005, foi implementado o Segmento II da EPJAI, referente aos anos finais do ensino fundamental, numa escola-piloto. Em 2006, o número de escolas que trabalhavam com o Segmento II passa de 1 (uma) para 3 (três).

Em 2007, foi apresentada pela SMED uma Proposta Pedagógica para a EPJAI, “[...] que propunha uma matriz curricular que levasse em conta a faixa etária e o perfil cultural e socioeconômico dos alunos.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014, p. 13). Em conformidade com os pressupostos freirianos, esta nova proposta manteve no contexto da EPJAI o tema gerador e a rede temática como perspectivas didático-pedagógicas para pensar as práticas docentes.

Essa proposta resultou de fóruns de debates, realizados ao longo do ano de 2006, em todas as unidades de ensino do município que ofertavam a EPJAI. Os fóruns contavam com a participação de professores/as, alunos/as, comunidade externa à escola, representantes sindicais, gestores da escola e SMED. Esses fóruns ratificaram a exitosa experiência do Reaja, quanto à preocupação de contextualização de conteúdos, mas propunham diversificar o currículo com dimensões (“toques”) mais profissionalizantes. A nova proposta de EPJAI (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007) ratificou a concepção freiriana e ampliou a organização curricular com oferta de oficinas no eixo temático trabalho e saberes experienciais dos docentes e estudantes da EPJAI.

Durante o ano de 2009, a SMED realizou um amplo trabalho de avaliação da proposta educacional vigente no município, tendo como conclusão deste trabalho, no ano de 2010, a elaboração de um documento propondo a atualização de alguns aspectos estruturais e pedagógicos da proposta vigente, bem como, apresentando um panorama educacional da EPJAI no município, para que fosse discutido no Conselho Municipal de Educação - CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014). A partir deste movimento realizado pela SMED, o CME aprovou, em 2012, uma nova resolução (Resolução 039/12), estabelecendo direcionamentos nos quais os professores da EPJAI pudessem se apoiar para implementar o ordenamento jurídico e pedagógico em seus respectivos locais de trabalho, sendo esta retificada em 2013 (Resolução 018/13) apenas acerca do processo de enturmação e das faixas etárias.

Em 2014, através de novas iniciativas, a SMED elaborou um relatório, contendo dados levantados junto à rede municipal, acerca da EPJAI, feita por professores que compunham o Núcleo Pedagógico na condição de coordenadores da referida modalidade. O relatório, entre outras questões, identificou inadequação da Resolução 018/2013 no município, pois, ao observarem o modo como a EPJAI é organizada nas diversas escolas, encontraram divergências, tais como:

[...] as escolas se organizaram a partir de cada realidade, ou seja, a maioria das escolas não formaram turmas bimodulares tanto no Segmento I como no Segmento II. No segmento I, de acordo com a realidade dos alunos, a escola formou turmas multimodulares, tendo em vista o número historicamente insuficiente de alunos para a formação das turmas bimodulares, exceto a Escola Municipal X⁴, que tradicionalmente faz a organização em modulação. Portanto,

⁴ Retiramos o nome a instituição preservando, portanto, seu anonimato.

a maioria das escolas desse segmento organizou os seus alunos no ano de 2014 em classes multimodulares. No Segmento II, a situação é ainda mais complexa, pois a maioria das escolas organizou suas turmas em modulares e bimodulares, ou seja, existem na rede municipal escolas com turmas de 6º ano, formada isoladamente, 7º e 8º anos juntos e 9º ano separado. A direção da escola considerou a real situação dos alunos do 7º e 8º anos que não aceitaram ser matriculados em uma modalidade, na visão deles atrasada. Outras escolas organizaram suas turmas de forma modular 6º, 7º, 8º e 9º e poucas escolas seguiram as exigências da resolução ora em vigor. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014, p.16).

Como podemos perceber, a EPJAI em Vitoria da Conquista, assim como em outros municípios brasileiros, apresenta-se como fenômeno extremamente complexo, desde a sua instauração no ano de 1975 até os dias atuais.

1.4 Situando a temática do currículo no contexto da pesquisa

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas e entendido em diferentes aspectos. No entanto, sempre traz implícito nas mais diversas abordagens a ideia central de fio condutor entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo torna-se parte da cultura de uma sociedade, sendo a escola uma produtora de cultura, na qual é realizada a construção de um projeto de sociedade onde os indivíduos são imersos por meio da escola. Assim, a educação pode servir como reprodutora de realidades e também como criadora de tradições (SILVA, 1995).

Segundo Goodson (1999), no final do século XVIII, é que o currículo assume um caráter disciplinar, organizando os conteúdos e práticas escolares em sequências pedagógicas bem estruturadas, passando a determinar o que deveria ser ensinado nas escolas. O currículo funcionava, neste período, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. De acordo com o autor (1999), este processo ocorreu na Inglaterra da seguinte maneira: os filhos de famílias ricas eram instruídos por meio de um currículo voltado para os conhecimentos ditos eruditos; para os filhos das classes mercantis, o currículo tinha orientações menos eruditas e um pouco mais voltadas para as necessidades da vida prática; e para os filhos dos pequenos proprietários agrícolas e pequenos comerciantes havia um currículo que se baseava em ler, escrever e contar.

Segundo Eugênio (2005), é a partir deste panorama histórico que as diversas teorias voltadas para o entendimento do currículo tomam lugar nas discussões educacionais, sempre em busca de definir que conhecimentos deveriam ser validados para o ensino nas escolas. É com o surgimento das teorias críticas que os teóricos passam a dar ênfase não apenas a definição dos conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas em analisar que conhecimento é esse transmitido pelas instituições de ensino e por que este conhecimento foi selecionado desta maneira.

Através do currículo diferentes grupos sociais, principalmente os que estão no poder, apresentam suas construções culturais materializando seu projeto de sociedade. As políticas curriculares dentro deste contexto se expressam como elemento significativo para a materialização de determinadas ideologias dos grupos que detêm o poder. Segundo Silva (1995), as políticas educacionais carregam em seu interior um conteúdo ideológico que fabrica realidades, papéis sociais, teorias e intelectuais, todos a serviço da solidificação de seus ideais, definindo, por sua vez, o papel dos professores e dos alunos nesta sociedade. Colaborando com esta discussão, afirma Silva (1995, p. 11): “A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”.

Ainda segundo Silva (1999), o currículo pode ser percebido como um texto envolto por um conjunto de significados e ser analisado como prática discursiva, muito embora ele esteja envolto por regras, regulações e determinações advindas das necessidades formativas da escola. Ele também carrega em si a dimensão de produtor de realidades e de tipos de indivíduos, podendo ser caracterizado como fruto das relações sociais.

Dentro destas relações sociais, o currículo, para Sacristán (2010), sempre reflete um projeto de cultura que deve se concretizar no espaço escolar e na aprendizagem, sendo ele o responsável por organizar/regular os conteúdos e as práticas escolarizadas em um âmbito prescritivo. Dessa forma, o currículo é o resultado provisório de conflitos e de relações de poder. O professor não se apresenta frente a este currículo de forma passiva, pois é a partir de sua ação pedagógica que “[...] o currículo deixa de ser um plano proposto, quando é interpretado e adotado pelos professores, autênticos tradutores do currículo, como projeto e texto expresso por práticas concretas” (SACRISTÁN, 2010, p. 26).

Dessa forma, as discussões curriculares foram e ainda são frequentemente alvo de diferentes e contraditórias reflexões que se materializam também em diferentes

vertentes, tanto do ponto de vista do texto escrito, que prescreve determinadas orientações, e é produzido por órgãos institucionalizados nacional e estadualmente ou até em níveis municipais e regionais (GOODSON, 2007). Ou, pensado a partir da ação pedagógica desenvolvida pelos professores no cotidiano de suas salas de aula, reflete, neste segundo momento, práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores, entre outros aspectos (SACRISTÁN, 2010).

Assim, optamos nesta pesquisa por refletir o currículo, por meio destas duas perspectivas, nas quais o currículo oficial, que tem um direcionamento prescritivo, se relaciona com as práticas cotidianas de reinterpretação e recriação deste currículo prescrito, com base nos múltiplos conhecimentos que possuem os professores que vivenciam e recriam este currículo, surgindo, assim, novas criações curriculares, nas relações pedagógicas construídas cotidianamente.

Considerando a singularidade das ações que os indivíduos estabelecem entre si e com o meio que os cerca, são construídas suas experiências e seus saberes pedagógicos. É justamente a partir desta construção que os professores materializam o plano proposto para a educação na forma de texto em práticas. Dentro desta perspectiva, não faz sentido definir um percurso apenas, através do qual todos os professores definirão os seus processos de ensino e aprendizagem. Esse entendimento, segundo Oliveira (2005), proporciona elementos para questionar o formalismo das propostas curriculares, influenciando na construção de propostas que levem em consideração os saberes presentes nos diversos grupos que compõem as classes escolares.

Dessa forma, autores como Sacristán (2010), Goodson (1995) e Oliveira (2005) propõem uma análise centrada nos elementos que compõem este currículo. Desde as instâncias governamentais até o professor que traduz este texto em prática pedagógica no cotidiano das suas salas de aula, compreendendo o currículo como uma construção social (GOODSON, 1995), realizado no diálogo entre os sujeitos do processo educacional.

Como Gentil e Sroczyński (2014), nesta pesquisa, também partimos do pressuposto de que

[...] o currículo é algo mais amplo que um conjunto de propostas escritas e constitui-se em determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir das diversas realidades. Porém, não se pode negar que o mesmo comumente é tomado a partir de um significado dado a priori que privilegia a organização de um determinado saber no tempo e no espaço 'escolar'. Essa concepção 'simplista' leva a um processo de naturalização desse currículo, como

se ele não tivesse história, nem fosse fruto das condições de possibilidade do tempo e lugar em que foi organizado como tal, nem expressasse relações de poder. Ou seja, não se pode deixar de ressaltar que suas manifestações escritas, determinações legais, projetos, grades ou matrizes, compõem apenas uma das dimensões desse mesmo currículo, pois como afirma Sacristán, '[...] o currículo real é mais amplo que qualquer 'documento' no qual se reflitam os objetivos e planos que temos'. (1998, p.86). (GENTIL; SCROCZYNSKI, 2014, p. 53).

Partindo deste pressuposto, o currículo enquanto prescrição, tanto para as autoras quanto para nós, direciona algumas das práticas cotidianas dos professores em sala de aula, determinando conhecimentos válidos e legitimando determinadas áreas do conhecimento humano em detrimento de outras, revelando a existência de tensões entre as prescrições dos textos curriculares e os conhecimentos constituídos com base nas experiências pedagógicas dos docentes.

Do nosso ponto de vista, entender o currículo como construção social é verificar o conjunto de experiências que o compõem. Em Goodson (2007), encontramos uma reflexão acerca do currículo que pode contribuir bastante para a concepção que estamos apresentando. Segundo ele, o currículo também pode ser entendido como uma narrativa, pois existem alguns tipos de aprendizagem chamada por ele de “aprendizagem narrativa” que se “desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Os motivos que emergem nela são: o trajeto, a busca e o sonho”. (GOODSON, 2007, p. 248).

A proposta de currículo narrativo se aproxima bastante do que Oliveira (2007) vem chamando em seus textos de conhecimento em redes. Segundo esta perspectiva, o conhecimento é tecido em redes que se constituem a partir das experiências cotidianas dos indivíduos. Assim, para Oliveira “[...] ideia da tecitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2007, p. 87). Ou melhor, os processos de aprendizagem, realizados no interior da escola, só alcançam significado para os indivíduos que estão submetidos a ele se forem experienciados, por meio de fios de conhecimento, já presentes nas redes de saberes dos indivíduos, adquirindo, através deste processo, um significado particular e diferente daquele transmitido anteriormente, constituindo-se como um novo conhecimento.

Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos

de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior — da escola, da televisão, dos amigos, da família etc. (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

A partir da subjetividade que caracteriza as conexões que cada um estabelece, não faz sentido definir uma proposta curricular para os processos de aprendizagem nas escolas que não dê espaço para que as experiências cotidianas dos professores possam tecer novas práticas que venham a compor também este currículo oficial.

No entanto, mesmo considerando a experiência cotidiana dos professores na materialização do currículo, não se pode negar, afirma Sacristán (2010), a dimensão histórica que o compõem, pois é a partir desta que é possível entender as teorias, os conflitos e as contradições que o definem. Dessa forma, continua o autor:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. (SACRISTÁN, 2010, p. 18).

Assim, a ação do professor frente às regulações do currículo denota o exercício prático e subjetivo que, em certa medida, redimensiona e traduz um determinado tipo de cultura através da aprendizagem nas salas de aula, reproduzindo um projeto de sociedade proposto para eles. Ainda segundo Sacristán (2010, p. 33),

A orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicação às atividades laborais e cotidianas. O velho lema da educação progressista do início do século, que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhes são mais úteis.

A escola, neste contexto, tende a reproduzir as formas de existência em um sistema capitalista, sendo o currículo e suas prescrições o maior móvel para isso. A partir da reflexão sobre currículo, referendada em Goodson (1995) e Sacristán (2010), podemos afirmar que o currículo praticado pelos professores apresenta, além das prescrições

advindas dos documentos oficiais curriculares, práticas produzidas pelos professores no cotidiano de suas salas de aula como uma forma de releitura das prescrições feitas pelos documentos curriculares.

Segundo Oliveira (2012), estas práticas evidenciam saberes e fazeres que nem sempre constituem um todo coerente e organizado como o currículo oficial se apresenta. Dessa forma, a partir do pensamento de Oliveira (2012), podemos compreender que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, em que os movimentos de contradição e crença, bem como, as possibilidades e os limites de regulação e de emancipação se entrecruzam formando um todo complexo e repleto de significados.

O currículo prescrito, visto como produto acabado, não pode deixar de evidenciar a historicidade das relações que o compõem, desde as lutas que o construíram até a forma como este influencia o professor no exercício cotidiano da docência. Nesse viés, afirma Silva (1999, p. 27):

[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Ampliando essa discussão, Goodson (2007) explicita as possibilidades do texto escrito do currículo, apresentando uma ressalva aos estudos que evidenciam a prática. Para ele, a prática que se sobrepõe ao currículo escrito torna-se, conceitualmente e politicamente perigosa, pois limita a compreensão das lutas e motivações anteriores ao documento curricular, excluindo deste a sua historicidade, transformando-o em um tipo de catálogo, criando uma falsa ideia de que o currículo oficial não tem importância para o desenvolvimento educacional na prática cotidiana dos professores. Nesse sentido, negar o currículo escrito enquanto instância prescritiva, para Goodson (1995), é negar os conflitos que o antecederam. Por isso, é necessário o entendimento da forma como as prescrições curriculares se inserem no espaço escolar. Para tanto, ratifica Goodson (1995, p. 62):

[...] o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo de enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e a política combinada com uma análise das negociações e realizações deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois.

Segundo Goodson (1995), o currículo escrito traz em si a historicidade dos conflitos que o compõem, através do qual são realizadas inúmeras negociações, nem sempre de forma harmônica, evidenciando os conflitos que permeiam a sua construção, tornando extremamente ingênua uma postura indiferente frente ao texto curricular, bem como, enganosa ao imaginar que o professor encontra-se livre das prescrições advindas do currículo.

Através do referido autor, são possíveis reflexões acerca de uma historicização do currículo escolar, entendendo o processo de construção e efetivação das disciplinas escolares e acadêmicas, privilegiando uma lógica dos grupos dominantes. O currículo dentro deste contexto serve à classe dominante como um produtor de tradições. (GOODSON, 2007).

Goodson (1995) utiliza o conceito de tradição inventada para identificar um conjunto de regras e práticas reguladas por um conjunto de determinações cotidianamente aceitas pelos indivíduos. Tais práticas têm por finalidade incutir certas ordenações de comportamento por meio da repetição, gerando um determinismo que direciona o tempo presente.

A tradição inventada pode ser percebida no currículo escrito, ao legitimar determinadas intenções pedagógicas, à medida que o texto curricular em sua dimensão prescritiva determina os mecanismos de aplicação, bem como as sanções aos que resistam em executá-lo. (GOODSON, 1995). Ele assume um caráter regulativo ao influenciar ações educativas previstas no texto curricular. Nesta perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas “[...] social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas.” (GOODSON, 1997, p. 43).

Com base em autores como Goodson (1995), Sacristán (2010) e Oliveira (2012), compreendemos que é necessário entender como se constrói socialmente o currículo e como este se relaciona nas esferas prescritivas e da prática cotidiana, conferindo concretude à ação educacional dos professores no interior das escolas, que são permeadas tanto pelas prescrições quanto pelas vivências da prática pedagógica.

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e

efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem 'regras do jogo' bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as 'regras desse jogo', aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. O motivo para esperança surge agora, porque, enquanto as regras do jogo para o currículo e para a reprodução da ordem social estão bem estabelecidas, a ordem social mais ampla e as regras associadas ao jogo estarão sofrendo mudanças sísmicas. Isso desestabilizará, de maneira imprevisível, porém definitiva, a confortável aliança entre poder e prescrição. O jogo do currículo está em vias de experimentar uma mudança arrasadora, no entanto, muitas vezes parece não ter consciência do que o futuro reserva. (GOODSON, 2007, p. 247).

Por este motivo, não se deve, ingenuamente, transformar o currículo enquanto texto em um mero catálogo de conteúdos neutros e sem vida construída quase que ao acaso, concedendo ao professor a autonomia de construção do currículo unicamente em sua prática cotidiana, pois, como afirma Goodson (1997), esta atitude é politicamente inadequada. Assim, não podemos considerar o professor como um mero repetidor das prescrições contidas no texto curricular, para os quais as instâncias regulativas contidas no currículo excluem do processo pedagógico a sua autonomia docente.

Diante do exposto, compreendemos que o currículo, enquanto campo de estudos e reflexões, constitui-se como campo extremamente complexo e conflituoso no cenário educacional. O aprofundamento teórico neste campo permite entender os movimentos que dão materialidade à prática docente, bem como, evidencia os mecanismos regulativos que o circundam e a influência destes na prática cotidiana dos professores EPJAI em sala de aula.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão sobre a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, situando o leitor sobre as principais etapas para desenvolvimento deste trabalho.

2 ABORDAGEM DA PESQUISA: PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos, em linhas gerais, a proposta de pesquisa desenvolvida. Para isso, explicitamos os seguintes aspectos: a) natureza, tipo, contexto e sujeitos da pesquisa; b) procedimentos e instrumentos escolhidos para construção, organização e de análise dos dados.

2.1 Sobre a natureza e o tipo de pesquisa

A pesquisa constitui-se para a ciência como uma importante ferramenta para a interpretação dos fenômenos sociais, sendo possível, através dela, a produção de problemáticas e paradigmas sujeitos a diversas interpretações, tendo como foco a existência humana. (MINAYO, 1994).

Segundo Minayo (1994, p. 17), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Em nosso caso, como evidenciamos na introdução deste trabalho, nossa inserção na temática diz respeito às nossas próprias experiências profissionais e de estudante, na época, do curso de Pedagogia. O desenvolvimento desta pesquisa se fundamenta, ainda, em elementos científicos com o intuito de conferir densidade a este trabalho, tais como: conceitos, pressupostos, métodos e procedimentos, construindo a partir destes elementos um percurso subjetivo para a pesquisa. Esta trajetória é denominada por Minayo (1994) de ciclo de pesquisa e forma um percurso de trabalho em espiral que parte de uma questão e termina com uma produção teórica que permite ao pesquisador construir a interpretação dos dados, elaborar novos conceitos e/ou novas interrogações.

A natureza qualitativa de nossa pesquisa possibilitou que fôssemos capazes de responder à questão central citada na Introdução, apreendendo os significados atribuídos pelos professores, sujeitos desta pesquisa, em torno das tensões entre o currículo prescrito e praticado no contexto da EPJAI.

Esse tipo de abordagem, segundo Minayo (2007), permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, possibilitando a criação de novas abordagens, a revisão e

criação de novos conceitos. Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona uma forma de entendimento profundo de relações entre diversos elementos, direcionados à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007).

No nosso caso, a natureza qualitativa da presente pesquisa se justifica, entre outras razões, por: a) atribuição de mais ênfase ao processo construído ao longo da pesquisa, e menos aos resultados alcançados; b) descrição e imersão densa na realidade da escola; c) processo de interação entre pesquisador acadêmico e sujeitos da pesquisa no contexto da educação básica; d) percepção de sentidos e significações produzidos no percurso da pesquisa, no campo das tensões vividas entre o currículo prescrito e currículo praticado. (SANTOS, 2011; MAGALHÃES, 2007; 2002).

A pesquisa realizada foi de cunho exploratório, evidenciando, assim, elementos provocadores para o campo das políticas curriculares na área da EPJAI. Esse tipo de pesquisa, na visão de Gil (2007), tem como um de seus objetivos construir maior familiaridade com a problemática de investigação, com vistas a torná-la mais clara para o pesquisador e, ainda, possibilitar a construção de hipóteses, pressupostos, entre outras.

Do nosso ponto de vista, a realização desta pesquisa proporcionou familiarizar-se com a temática central de investigação, possibilitando, assim, maior nível de aprofundamento teórico do autor deste trabalho em relação ao objeto pesquisado, além de conhecer, com maior nível de detalhamento, o contexto de materialidade do objeto pesquisado.

2.2 Contexto, sujeitos e procedimentos para a construção de dados

Para desenvolver os procedimentos expostos neste capítulo, trabalhamos, inicialmente, com uma aproximação ao contexto da pesquisa, conversando com a coordenadora e a vice-diretora da escola, conhecendo um pouco mais acerca da instituição e dos professores responsáveis pelos segmentos I e II da EPJAI, no ensino fundamental

O campo empírico da pesquisa é entendido [...] como espaço-tempo de problematização, por isso mesmo o próprio processo se ressignifica no seu desenvolvimento. Nesse sentido, como Pinheiro (2007) e Mills (1980) esclarecem, os caminhos de uma pesquisa não são fixos, imutáveis, intransponíveis, podendo haver modificação de procedimentos ao longo do processo, conforme necessidade e circunstâncias locais. (SANTOS, 2011, p. 43).

O contexto desta pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia⁵. O critério de seleção da escola teve como centralidade o oferecimento de turmas da EPJAI, considerando os segmentos I e II do ensino fundamental, uma vez que gostaríamos de compreender a proposta desta modalidade no âmbito dos dois segmentos.

Ao procurarmos a Secretaria Municipal de Educação (SMED), em outubro de 2015, para colher informações sobre as escolas que se adequassem aos nossos interesses iniciais de pesquisa, tivemos a informação de que a Escola Municipal Santos⁶, na qual realizamos a pesquisa, era referência na cidade em relação ao trabalho na EPJAI. Diante dessa informação, fomos diretamente à escola para tentar um primeiro contato e perceber se haveria possibilidade de desenvolvimento da pesquisa.

No dia 09 de novembro de 2015, fizemos nossa primeira aproximação à escola, sendo muito bem recebido pela equipe gestora, que disponibilizou prontamente um tempo para ouvir a nossa proposta de pesquisa. Ao final da exposição, a equipe gestora demonstrou interesse pela realização da pesquisa na escola, evidenciando a necessidade de ações como esta para promover a aproximação entre a escola e a universidade. Elas pediram que retornássemos na semana seguinte, pois iriam dialogar sobre a nossa proposta de pesquisa com os professores e logo nos dariam um retorno sobre a solicitação.

No dia 12 de novembro de 2015, retornei à escola e fui informado pela coordenadora que os professores aceitaram participar da pesquisa; no entanto, dispunham de pouco tempo para a realização das entrevistas. Para realização das entrevistas, combinamos com a equipe gestora que poderíamos utilizar, em média, 30 minutos, antes do início das aulas, em razão da dificuldade de agenda dos docentes face aos seus contextos de trabalho e as suas disponibilidades de tempo. Além disso, combinamos, ainda, a realização de uma sessão coletiva de diálogo, no dia 08 de dezembro de 2015, dia que, segundo a coordenadora, todos os professores da EPJAI estariam reunidos para a realização do conselho de classe do final do ano e nós teríamos duas horas naquele dia para a realização da sessão.

⁵ No Apêndice A, apresentamos o modelo de Termo de Autorização da instituição.

⁶ O nome Escola Municipal Santos é fictício, visando preservar a identidade da instituição. Esta é a razão também pela qual não apresentamos informações que explicitem, claramente, o contexto da escola.

2.2.1 A entrevista semiestruturada

De 16 a 19 de dezembro de 2015, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas com docentes do Segmento I do Ensino Fundamental da EPJAI.

As entrevistas não foram realizadas

[...] como um ritual tradicional de perguntar (pesquisador) para alguém responder (partícipes), mas em um percurso de dialogicidade (FREIRE, 1987), através do qual nós desenvolvemos processos comunicacionais, isto é, dialógicos, interativos, construindo sentidos na concreticidade da realidade dos partícipes. (SANTOS, 2011, p. 48).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] a entrevista permite [...] esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na observação das informações desejadas”. Ao longo de nosso roteiro de entrevista, a seguir apresentado, fomos também acrescentando perguntas que possibilitassem um melhor esclarecimento em relação ao tema central de nossa pesquisa. Nesse sentido, fomos juntos construindo diálogos e compreendendo melhor as discussões socializadas pelos sujeitos da pesquisa. As principais discussões durante a entrevista tiveram como centralidade o roteiro que segue.

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

- Fale sobre sua experiência na EJA, sobre o tempo de trabalho nessa área, sobre sua formação inicial, sobre cursos dos quais participou, sobre sua concepção de currículo.
- A sala de aula da EJA é composta por uma diversidade de indivíduos com igual diversidade de interesses. Diante disso, como realizar a aula no cotidiano escolar, levando em consideração tal diversidade? Como você caracterizaria essa diversidade? Descreva as principais características de seus educandos.
- Como funciona o segmento I e o segmento II do ensino fundamental nesta escola? Fale um pouco sobre a proposta curricular desenvolvida na escola e em sua sala de aula.
- Qual a média de idade dos seus educandos?

- Na sua carga horária na EJA, existe algum tempo que você dispõe para aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre esta modalidade educativa?
- Quais são os materiais didático-pedagógicos disponíveis para a realização de sua aula?
- Como você faz para materializar os conteúdos propostos para a EJA em sua sala de aula? Como são definidos esses conteúdos? Quem participa dessa seleção?
- Fale sobre a rotina de sua aula. Como você inicia, desenvolve e termina sua aula?
- Quais são as estratégias que você utiliza para realizar a sua aula?
- Como você realiza o planejamento didático-pedagógico para atuar em sala de aula?
- Como você avalia a aprendizagem dos educandos?
- Que estratégias você utiliza para estimular a participação dos educandos em sala de aula?
- Quais as dificuldades que você encontra para estimular os educandos a aprender?
- Você considera que o conhecimento trabalhado em sala de aula contribui para que o educando possa utilizá-lo em outros contextos sociais? Explique.

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA SESSÃO COLETIVA DE DIALOGOS

- O que vocês entendem por currículo?
- Vocês entendem que existe diferença entre o currículo oficial e aquele que vocês realizam no cotidiano da suas salas de aula?
- Se vocês pudessem descrever a proposta da rede, vocês descreveriam de que forma?
- Vocês sentem falta de um momento aqui na escola para a discussão e o planejamento das aulas para a EPJAI?
- Quais as diferenças entre o segmento I e o Segmento II?

- Em termos de material didático. Quais são os recursos disponíveis aqui nesta escola para o trabalho com a EJA?
- Dentro deste contexto apresentado, como vocês realizam a avaliação?
- Depois de tudo isso que foi dito sobre a EPJAI o que vocês acham que cabe em um currículo?

Gravada em áudio, após adesão e autorização dos docentes (Apêndice B), as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas pelo pesquisador.

No dia 16 de novembro de 2015, tive a oportunidade de realizar a primeira entrevista com a professora Maria⁷, professora do módulo II do segmento I. Antes do início da entrevista, conversei com a vice-diretora da escola sobre o funcionamento da EPJAI e esta falou um pouco sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela coordenação no desenvolvimento desta modalidade educativa, pois, segundo ela, a escola dispunha de pouco material para o desenvolvimento do trabalho, e que ela percebia certo descaso dos órgãos responsáveis.

Logo após esta conversa, iniciamos a entrevista com a professora Maria. O diálogo aconteceu de forma bem descontraída e a professora parecia estar bem à vontade, falou bastante e acabamos, ultrapassando o tempo previsto para a entrevista. A professora demonstrou durante o diálogo cansaço em relação ao trabalho com a EPJAI, afirmando sempre que, apesar das dificuldades, ela realizava o trabalho da melhor forma possível.

No dia 17 de novembro de 2015, realizamos a segunda entrevista, com a professora Clara, atuante no módulo III do segmento I. Esta demonstrou durante todo o tempo de diálogo grande entusiasmo com o trabalho na EPJAI. A professora trouxe, nesse momento, alguns exemplos de como ela adequava a aula e os conteúdos propostos às necessidades educacionais da vida prática dos seus estudantes, evidenciando uma construção curricular cotidiana, resignificando o currículo proposto a partir de seus saberes experienciais.

No dia 18 de novembro de 2015, realizamos a terceira entrevista com a professora Inês, atuante no módulo I do segmento I. Esta professora é a que apresenta maior tempo de atuação no ensino da EPJAI, contando com mais de 30 anos de docência, e

⁷ Os nomes apresentados são fictícios, buscando preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

relatou ter acompanhado as transformações desta modalidade durante o seu tempo de docência. Trouxe fatos importantes de outros períodos da EPJAI em nossa cidade, evidenciando certa descrença em relação ao trabalho desenvolvido atualmente.

No dia 19 de novembro de 2015, realizamos nossa última entrevista com o professor Paulo. Esta foi uma noite bem movimentada na escola, pois a sala dos professores estava com a presença de outros professores do segmento II (anos finais do ensino fundamental). Lá ocorreram inúmeras discussões sobre o cotidiano político da cidade e sobre as eleições para a coordenação das escolas no município. Após alguns minutos neste ambiente, iniciamos a entrevista com o professor Paulo, que ministra aulas no módulo III do segmento I. Este foi um diálogo bem produtivo para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo tecer importantes reflexões sobre a organização da EPJAI nesta escola, bem como, pensar o desenvolvimento do currículo, a partir da realidade daquela instituição. Compreendemos, a partir das palavras do professor, as dificuldades do segmento I e uma certa inviabilidade para o desenvolvimento da proposta curricular oficial, pois, segundo ele, não era possível desenvolver os direcionamentos propostos pela SMED com seus estudantes devido a distância entre o proposto no texto curricular e a realidade educacional deles, sendo necessário diversas adaptações e até reconstruções de novos objetivos, trazendo a tona um conjunto de práticas que evidenciaram construções cotidianas em relação às prescrições curriculares.

Após a realização de cada entrevista e das visitas de aproximação junto à escola, realizamos a escrita de memórias de pesquisa (num total de oito). A memória, em nosso trabalho, incorporou o sentido apresentado por Benincá (2002, p.13), “[...] é mais exigente que o registro e sua estrutura é diferente: o registro pontualiza observações, ao passo que a memória é um texto ordenado. [...] Enquanto recurso formativo, a memória pode tornar a própria prática um objeto de reflexão”. Após a realização de entrevistas, sempre procedíamos à escrita crítico-reflexiva sobre aquele momento vivido com o sujeito entrevistado, o que permitiu anunciar reflexões e inferências sobre que íamos percebendo cotidianamente.

Como afirmamos na nota de rodapé número 3, optamos por omitir os nomes verdadeiros dos sujeitos, sendo estes denominados por nomes fictícios, representados pelo primeiro nome de alguns dos autores utilizados ao longo desta pesquisa, a exemplo de: Inês Barbosa de Oliveira, Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro, Ivor Goodson, Maria Cecília de Souza Minayo, Marta Banducci Rahe. Os professores do segmento I entrevistados

receberam a seguinte identificação: Inês corresponde à professora do módulo I; Maria para a professora do módulo II; Clara para a professora do módulo III; e Paulo para o professor do módulo III. Para os professores do segmento II e os gestores da instituição, identificamos da seguinte forma: Ivor corresponde ao professor de Matemática; Claudia para a professora de Geografia; Cecília para a professora de Ciências; Marta para a coordenadora pedagógica e Ana para a vice-diretora.

2.2.2 A sessão coletiva de diálogos

Outro procedimento metodológico de nossa pesquisa foi a realização de uma sessão coletiva de diálogo, com duração de duas horas. Este momento possibilitou reunir a vice-direção, a coordenação pedagógica da EPJAI, professores do segmento I e II do ensino fundamental em um diálogo crítico e reflexivo sobre o desenvolvimento curricular da EPJAI naquela escola, sendo manifestado pelos professores anseios, angústias, desafios e potencialidades também.

Para Santos (2011, p. 51),

[...] as sessões coletivas de diálogo são espaço-tempo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática. Momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, a estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo. Esse espaço, conforme Ibiapina (2008, p. 97), é '[...] o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *lócus* de promoção da reflexividade'.

Nesse sentido, entendemos esse momento como um espaço formativo para o grupo, possibilitando socialização de compreensões e práticas em torno da EPJAI na escola e, em especial, sobre aspectos inerentes à proposta curricular em desenvolvimento.

No dia 08 de dezembro de 2015, retornamos à escola para realizar, portanto, a sessão coletiva de diálogo. Foi um trabalho bem produtivo no qual construímos com os professores e gestores presentes reflexões sobre a materialização do currículo da EPJAI proposto pelos documentos oficiais e de que forma os professores traduzem estas orientações cotidianamente. Em razão da disponibilidade do grupo, só foi possível realizar uma sessão coletiva de diálogo.

2.3 Organização dos dados para fins de análise

A fala humana é um meio de comunicação extraordinário, capaz de dar significado à existência dos indivíduos, pois, segundo Freire (1985), não é no silêncio que os indivíduos se constituem, mas através da palavra em um processo de ação e reflexão dialógica entre eles. Dessa forma, o conteúdo de uma comunicação pode permitir a uma pesquisa qualitativa diversas interpretações. A dificuldade de se trabalhar com a Técnica de Análise de Conteúdo de entrevistas e outras formas de comunicação dos indivíduos é justamente como o pesquisador irá tratar este conteúdo nos campo objetivo e simbólico.

Outra dificuldade em se trabalhar com o conteúdo dos depoimentos é que nem sempre aquilo que está escrito é o que verdadeiramente o falante pretendia dizer, cabendo ao pesquisador sensibilidade para identificar as manifestações simbólicas da subjetividade dos indivíduos dentro do conteúdo de suas falas. Desta maneira, a Técnica de Análise de Conteúdo não faz referência apenas ao texto escrito ou a técnica de interpretação de informações materializadas (BARDIN, 2010), mas permite ao pesquisador o entendimento dos conteúdos presentes no exercício dialógico de estar no mundo. (FREIRE, 2001).

Dentro desta perspectiva de construção, a seleção das unidades temáticas é de fundamental importância para que o pesquisador possa realizar a análise dos dados produzidos. Sendo assim, para a realização de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa, conforme Bardin (2010), orientar-se pelas questões motivadoras da pesquisa, constituindo, muitas vezes, as unidades de análise com palavras, sentenças, frases, parágrafos ou até mesmo um texto completo de entrevistas.

Para Bardin (2010), existem vários recursos dentro desta perspectiva analítica. O nosso interesse nesta pesquisa foi pela análise temática, o que leva a utilizar, na análise dos dados, o conteúdo das sentenças, frases e/ou parágrafos. Conforme Minayo (2008, p. 315),

[...] a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo.

Com base nessa perspectiva, buscamos construir temas, partindo dos depoimentos dos sujeitos construído nas entrevistas e na sessão coletiva de diálogo. Este trabalho foi realizado tendo como referência também a base teórica da pesquisa. Desse

modo, o processo de organização e de análise dos dados permitiu ao pesquisador evidenciar os temas contidos nos depoimentos dos sujeitos, por meio de um processo dinâmico, evidenciando ora situações concretas, ora as significações abstratas não aparentes do contexto.

Após a seleção do material e a realização de uma leitura crítico-reflexiva, a construção se deu, como dissemos, por meio da organização das informações em temas. A escolha dos temas aconteceu por meio da recorrência dos depoimentos. Os temas construídos foram os seguintes: indicações docentes sobre a concepção de currículo; relação entre orientações político-pedagógicas da SMED e experiências dos docentes; diversidade como marca dos sujeitos da EPJAI; juventudes e violência na escola; a avaliação no processo de redimensionamento do currículo. Esses temas, portanto, possibilitaram organizar o capítulo subsequente, no qual tecemos interpretações sobre as produções curriculares cotidianas dos professores.

A fase de análise dos dados, segundo Bardin (2010), possibilita ao pesquisador atribuir sentido aos dados produzidos no campo no qual foi realizada a pesquisa. Esta construção acontece a partir de interpretações que o pesquisador realiza por meio dos relatos dos indivíduos, além das impressões que o pesquisador teve em sua imersão no campo da pesquisa. Nesse sentido, buscamos, no trabalho, realizar uma análise atenta dos dados, fazendo reflexões com base no arcabouço teórico da pesquisa (MINAYO, 2008).

3 TEMAS EMERGENTES DA EPJAI NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO PRESCRITO E PRATICADO

Com base nas reflexões desenvolvidas ao longo dos capítulos anteriores, buscamos, neste capítulo, apresentar e discutir as principais temáticas emergentes no cotidiano da EPJAI, na rede municipal de ensino, problematizando o debate, a partir de diálogos entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

3.1 Percursos até as temáticas

Através da análise textual discursiva conseguimos construir unidades interpretativas com base nas entrevistas e na sessão coletiva de diálogo onde pudemos produzir entendimentos acerca dos dados, agrupando-os a partir de temáticas recorrentes nos depoimentos (MORAES, 2003). Segundo Moraes (2003) primeiramente deve-se realizar a desmontagem dos dados com o objetivo de atingir unidades temáticas recorrentes nos textos, que permitem ao pesquisador a construção de uma diversidade de sentidos. Após a identificação das temáticas recorrentes nos depoimentos, pudemos realizar uma categorização destes temas recorrentes, com intuito de estabelecer relações entre as unidades temáticas e os sentidos atribuídos pelos entrevistados, combinando-os e classificando-os, chegamos a algumas temáticas emergentes dos depoimentos, essas temáticas possibilitaram-nos novas compreensões e teorizações acerca do cotidiano dos professores da EPJAI.

Os depoimentos foram lidos atentamente em um primeiro momento na busca de unidades temáticas que pudessem agrupar os diversos assuntos apresentados nas entrevistas. Com esta fragmentação surgiram unidades que serviram de ponto de partida para as análises. A partir das observações de Moraes (1999) construímos unidades temáticas em três momentos distintos: em primeira instancia priorizou-se a fragmentação dos depoimentos e a construção das unidades temáticas, logo depois agrupamos

fragmentos das entrevistas correspondente a cada unidade temática construída, de modo que estas assumissem um significado mais completo e por último atribuiu-se um nome para cada unidade temática produzida. As unidades identificadas exprimem os sentidos construídos a partir do contexto de produção das entrevistas e da sessão coletiva de diálogo. Assim, identificamos as seguintes unidades:

- 1- Concepção de currículo**
- 2- Orientações pedagógicas da SMED**
- 3- Experiência docente**
- 4- Diversidade**
- 5- Juventude**
- 6- Violência na escola**
- 7- Avaliação**

Na segunda etapa das análises passamos a agrupar os temas emergentes em unidades de significados que formaram novas categorias. Por não se encontrarem explicitamente nas entrevistas as unidades temáticas, foi necessário estabelecer relações entre os temas emergentes dos depoimentos, que serviram de base para a construção das temáticas apresentadas nesta pesquisa. Dessa forma, passamos a trabalhar com categorias temáticas embasadas em autores como Paulo Freire (1987/1989/1996/2001), Mirian Abramovay (2002/2015), Circe Bittencourt (2004), Maria Julia Canazza Dall'acqua (2014), Cipriano Carlos Luckesi (2001) entre outros. A seguir apresentamos as unidades temáticas construídas a partir dos depoimentos.

3.2 Indicações docentes sobre concepções de currículo

Sempre que dialogamos acerca do currículo é possível encontrar à ideia de que é, através dele, são definidos os conteúdos, que precisam ser trabalhados para que os estudantes possam ser considerados escolarizados, reduzindo, muitas das vezes, o currículo a um tipo de catálogo, uma lista de conteúdos. Essa preocupação, segundo Oliveira (2001), é apropriada, pois um dos papéis da escola é garantir a efetividade do processo de transmissão e assimilação do conhecimento. No entanto, esse conhecimento escolarizado

reflete apenas parte da cultura de uma sociedade que compõe, de formas bem variadas, os currículos que estão em ação no interior das escolas brasileiras.

Segundo Oliveira (2001), podemos afirmar que existem diversos currículos em ação sendo construídos pelos professores cotidianamente nas escolas. Para Goodson (1995), a reflexão acerca do currículo perpassa por uma reflexão mais atenta sobre as histórias de vida dos professores, que se manifestam em narrativas da prática pedagógica e podem constituir-se como instrumentos valiosos para uma ressignificação da própria prática educativa dos professores, bem como, promover um repensar do currículo e sua materialidade.

Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. A cientifização das explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação dos processos sociais de dominação em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2001, p. 236).

Ao questionarmos os professores sobre o entendimento que estes possuíam sobre currículo durante os diálogos que realizamos com eles, obtivemos algumas respostas que convergem para o entendimento da existência de dois ou mais currículos em ação que direcionam sua prática docente na EPJAI.

O currículo, para mim, é um conjunto de conhecimentos adquiridos por uma pessoa. Dessa forma, eu como professora construo o meu currículo a partir das minhas pesquisas, dos meus estudos, das minhas realizações. E também existe o currículo escolar que é composto pelos conteúdos que a gente tem que ensinar. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Eu entendo que o currículo é composto pela necessidade que o professor e o aluno encontram em sala de aula para construir conhecimento. Então, é através da interação entre professor e aluno que nós podemos construir um caminho para a realização da aprendizagem. [...] o currículo, para mim, é este caminho que o professor constrói para a aprendizagem. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Segundo a perspectiva de tessitura de conhecimento, a partir das redes de conhecimento (OLIVEIRA, 2007), podemos observar, nas falas das professoras, uma idéia de currículo que se aproxima deste entendimento, pois o currículo, segundo as professoras, é tecido a partir das experiências vividas por elas, tanto pessoais quanto no diálogo que estabelecem com o cotidiano escolar. Além disso, a professora Clara demonstra em sua

fala a existência de um currículo escolar e oficial que define que conteúdos devem ser desenvolvidos em sala de aula. Este currículo, chamado por Goodson (2007) de currículo prescrito, é produzido pelas instâncias governamentais como o Ministério da Educação (MEC), secretarias estaduais e municipais de educação, em forma de texto escrito, e é criado para direcionar a ação pedagógica dos professores nas escolas. Assim, este currículo enquanto instância prescritiva tende a direcionar a ação pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula, determinando conhecimentos válidos e legitimando determinadas áreas do conhecimento.

Na fala do professor Paulo, percebemos a existência de um diálogo entre o prescrito e o praticado no cotidiano curricular da EPJAI. No entanto, o currículo que regula as ações pedagógicas dos professores ainda é construído de forma verticalizada pelas instâncias centrais do sistema educacional brasileiro, que, em muitas das vezes, não contempla as necessidades que os professores têm, excluindo, desta forma, a experiência docente do texto curricular.

Eu entendo que o currículo perpassa também por uma questão de ordem burocrática, pois, apesar da construção na prática deste currículo ser realizada pelo professor, nós temos uma proposta maior que temos que seguir, mas que nem sempre contempla a realidade da sala de aula, por exemplo: este ano abriu-se um espaço para a gente construir uma proposta pedagógica para o ensino de EJA no município, mas não conseguimos discutir de forma profunda sobre o tema e acabou aprovando um documento que não contempla as nossas realidades. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

A tradição brasileira de construção de currículo têm sido responsável por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas nas escolas, sendo este tipo de prática responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas. Entretanto, podemos perceber nas falas dos professores a existência de um currículo produzido a partir das experiências deles, que vai além das regulações produzidas pelas esferas decisórias; e é justamente a partir do diálogo entre estas formas curriculares, prescrita e praticada, conforme explica Goodson (2007) e Oliveira (2001), que o currículo real se manifesta.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242).

Na Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) afirma que a participação de educadores e educandos nos processos educativos são de extrema importância para a construção de um currículo mais democrático, que contemple as experiências e os saberes das práticas desses sujeitos. O autor destaca a importância da participação dos educadores no processo de decisão sobre as políticas curriculares no âmbito da escola. Para ele, a escola democrática só pode constituir-se através da ação dos educadores na construção e desenvolvimento de políticas e de currículos no contexto da EPJAI. Freire (1996) tece diversas críticas sobre os documentos curriculares criados pelas elites intelectuais, que silenciam os docentes, privando-os de sua liberdade e autoridade docente. Para ele, a “[...] liberdade e a autoridade docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores” (FREIRE, 1996, p. 103), pois é, no exercício da decisão, que se pode alcançar e ampliar a autonomia docente.

Concordamos com Oliveira (2001), ao afirmar que devemos entender que o currículo em ação nas escolas se constitui por meio de múltiplas experiências que tecem redes de conhecimentos e práticas pedagógicas, através das quais emerge uma nova compreensão de currículo, o currículo como construção social. Para a autora, um “[...] currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola e classes.” (OLIVEIRA, 2001, p. 237).

O cotidiano escolar apresenta, diariamente, aos professores da EPJAI desafios para a construção da aprendizagem, de modo que a produção do conhecimento estará alicerçada em um processo de socialização de experiências entre educador e educando, conforme desenvolveu Freire (2001) em suas reflexões na obra Pedagogia do Oprimido. Ao desenvolver a sua aula, a professora Clara, além de seguir as orientações curriculares propostas pela SMED, cria também caminhos para a aprendizagem, baseados na necessidade prática de seus educandos, criando, em nosso entendimento, um currículo que apresenta tanto elementos da prescrição quanto da sua experiência, conforme podemos observar na fala a seguir.

Olha, eu procuro seguir o planejamento que a secretaria de educação juntamente com coordenação da escola nos encaminha e também adequando a aula a necessidade que se apresenta no dia-a-dia pelo meu aluno, hora eu tenho um aluno que vai realizar a prova do DETRAN e aí nos trabalhamos com as leis e os sinais de trânsito, em outro momento os meus alunos que são feirantes pedem para trabalharmos com matemática financeira, pois eles necessitam para o seu trabalho então a gente modifica a aula atendendo a essa necessidade, ou aos meus alunos que trabalham no comércio e pedem para trabalharmos com porcentagem, pois a loja oferece o desconto em porcentagem ou pagam o salário

com base na porcentagem de vendas e então nós vamos montando a aula.(ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLARA,17/11/15).

Nesse sentido, entendemos, com base em Oliveira (2007), que o processo de construção das políticas curriculares baseia-se em um diálogo constante com os professores, sujeitos construtores e executores destas políticas, através das quais os saberes, valores, crenças e experiências deles possam ser levadas em consideração, pois compõem a ação pedagógica.

O currículo como uma construção cotidiana é elaborado através de grandes tensões entre o prescrito e o praticado, pois a prescrição curricular, muitas das vezes, é construída sem levar em consideração a realidade das escolas, levando os professores a adaptarem, em alguns casos, o que é definido e, em outros, criando novos objetivos para o desenvolvimento de suas aulas. Essa realidade pode ser percebida no trecho da entrevista a seguir.

O ano passado a secretaria enviou para a gente alguns módulos para o fundamental II, e a parte de matemática trazia um conteúdo de geometria abstrata, longe da realidade do nosso aluno. Dessa forma, nós não pudemos utilizar quase nada daquele módulo em nossa disciplina. E como aquele módulo foi a proposta da secretaria para o trabalho de matemática no segmento II e ele não atendia a realidade do meu aluno, eu passei a trabalhar um conteúdo mais próximo da realidade deles, que foi 'matemática e empreendedorismo', onde a gente trabalhou em sala de aula com temas como juros, proporção, porcentagem e na parte de geometria, ao invés de trabalharmos da forma como foi proposto no módulo, a gente trabalhou com as noções de espaço, volume e trabalhamos com o espaço da sala de aula e da escola para eles visualizarem o conteúdo de forma prática. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

No pensamento de Freire (2001), o educador é um mediador para o processo de aprendizagem, e é através do diálogo entre educador e educando que ambos podem construir novas possibilidades para a construção e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Alguns dos problemas relatados pelos professores da EPJAI nas entrevistas, em nosso entendimento, baseados nas reflexões de Oliveira (2007), decorrem exatamente dessa organização curricular que dissocia o trabalho do professor e a realidade do educando dos objetivos traçados nos documentos curriculares. A esse respeito afirma Oliveira (2013, p. 378):

Entendo que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia as primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário. Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as idéias e determinações, sempre bem pensadas. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, a discussão aqui proposta pretende defender a inseparabilidade *políticaspráticas* e que, por isso, é mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem cotidianamente.

Essa reflexão propõe que busquemos novas metodologias que sejam mais apropriadas à realidade do educando, evitando as padronizações que tendem a reduzir o aprendizado dos educandos ao ensino de determinados conteúdos, e que o conhecimento trazido pelos estudantes, somado a experiência dos professores tornando-as mais adaptáveis às escolas.

Freire (2001) questiona, em seus estudos, o uso de materiais didáticos que sejam construídos longe da realidade das salas de aula, chamando a atenção para a importância de se ensinar aos educandos coisas que estejam no cotidiano da vida prática. Para ele, o educador poderia priorizar o conhecimento de mundo, trazido pelo educando para relacionar o que ele conhece com conhecimentos necessários para avanço na sua aprendizagem.

Nesse sentido, os professores enfatizam as dificuldades que têm para o trabalho com o livro didático no cotidiano de suas salas de aula;

O livro didático não dá para ser utilizado de forma integral, pois o aluno tem de saber ler. Por isso, eu acabo utilizando ele mais no final do ano com os meus alunos e eles gostam, mas tem que ser utilizado com alunos que já aprenderam a ler, porque eles também precisam utilizar o livro didático, até mesmo os meus colegas dos outros anos eu vejo que não conseguem utilizar o livro todo. Assim apesar de ser um livro para a EJA ele não é adequado para a EJA. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 16/11/15).

[...] nós temos os livros aí, mas eles têm muita coisa que não têm nada a ver com eles. E não é isso que nós temos que trabalhar com eles; por isso, eu uso muito pouco o livro que nós temos. Eu prefiro trabalhar a partir dos interesses deles. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA INÊS, 18/11/15).

Os livros didáticos fazem parte do grupo de materiais destinados ao uso escolar, sendo identificados como suportes informativos. Estes, segundo Bittencourt (2004), é produzido a partir de uma indústria cultural e são por este motivo alvo de inúmeras críticas e estudos sobre suas funções. Neste sentido, o livro didático influencia na constituição dos saberes escolares e exerce uma grande influência na ação pedagógica dos professores como destaca Sacristán “[...] de fato, é conhecida a dependência do professorado de algum material que estructure o currículo, desenvolva seus conteúdos e apresente ao professor em termos de estratégias de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Os livros didáticos, segundo Bittencourt (2004), são tradicionalmente o recurso preferido dos professores para o trabalho em sala de aula. Eles o utilizam para preparar aulas, tirar dúvidas sobre pontos específicos do conteúdo, ter idéias e criar atividades, além de preparar provas. Com a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que ampliou bastante o acesso dos educandos aos livros, o uso desse material tornou-se ainda mais comum. No entanto, a inclusão da EPJAI no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir da resolução n. 51/2009, do Ministério da Educação, não garantiu a qualidade dos livros desenvolvidos para este público.

Entre os Fóruns EJA, espaços de mobilização sobre o movimento de EJA no Brasil, a discussão sobre a qualidade do material didático também aparece. “Só nos Fóruns, esse debate remonta a mais de uma década. É um dos mais intensos e talvez um dos mais antigos”, afirma Leite (2012). O autor aponta a necessidade de produção de um material didático voltado para esta modalidade que valorizasse as experiências dos educandos e das especificidades regionais. Segundo ele, “Há recursos disponíveis, inclusive verba do governo federal. Mas muitos gestores não vão atrás. E quando vão, a maioria prefere seguir direto para as grandes editoras, comprar um material empacotado” (LEITE, 2012, p. 18). Nessa perspectiva, ao invés do livro didático se adaptar aos indivíduos e aos educadores, os educadores têm sido obrigados a se adaptar ao livro, evidenciando a partir desta ação criações curriculares.

A esse respeito afirma a professora Maria;

A EJA é muito diferente do que eu estava acostumada. O público também é muito diferente. Você estranha muito, mas depois a gente vai aprendendo, você erra e acerta também; depois você vai adaptando e aí cria o seu método de trabalho, porque a gente cria o método da gente com o currículo da gente dentro de um currículo oficial a partir dos parâmetros e do material didático disponível e então vamos intercalando e vendo o que serve para a sala. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 16/11/15).

A gente tem que trabalhar com o que eles querem aprender. O aluno na EJA já chega sabendo o que eles querem aprender. No caso do primeiro ano, eles querem aprender a ler, escrever e fazer de conta. Não adiante você incrementar muito; você pode intercalar outras maneiras de trabalhar, mas não pode estabelecer uma rotina de inovações, porque eles não gostam. Eles sabem que não estão aprendendo, porque eles já vêm assim padronizados mesmo. Eles têm um objetivo, uma meta a ser seguida; senão, seguir esta meta, eles desistem mesmo. Por isso, eu tenho de trabalhar com os conteúdos trazidos por eles, porque quando a gente tenta trazer aqueles conteúdos propostos pela secretaria, cheio de inovações, eles não aceitam; eles não aceitam abrir uma roda de discussão todo dia. Eu penso que seria bom se a gente conseguisse fazer isso, pois com isso a gente poderia ampliar os conhecimentos deles, mas, para eles, isso não é conhecimento. Até um filme tem de trazer com cuidado, pois eles acham que isso não é aula, porque o que eles gostam de fazer é mesmo de escrever e ler; É o método que dá para trabalhar com eles, por mais que a gente ache que isso não é o bastante e a gente vá intercalando algumas inovações outros assuntos para que não fique na mesmice, é do jeito tradicional que eles querem. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 16/11/15).

Segundo Goodson (2007), quando a prática se sobrepõe ao currículo oficial, ela pode tornar-se politicamente perigosa, pois limita a compreensão dos professores acerca das lutas e motivações que antecederam o documento curricular, bem como, a fundamentação legal que direciona a gestão e a organização pedagógica dentro da escola, criando uma falsa idéia de que o currículo prescrito não tem importância para o desenvolvimento educacional na prática cotidiana dos professores.

3.3 Relação entre orientações político-pedagógicas da SMED e experiências dos docentes

Ao refletirmos sobre currículo nesta pesquisa, fomos construindo uma concepção de currículo, que vai além de conjunto de prescrições que regulam e direcionam a ação do professor da EPJAI em sala de aula, pois, ao analisarmos as falas dos professores, percebemos a construção de tipos de currículo que se constitui em meio às relações sociais. No entanto, segundo Oliveira (2013), não se pode negar que o currículo oficial traz em si as marcas históricas das lutas e tensões que o antecederam, imprimindo as prescrições, marcas culturais que legitimam determinados significados que tendem a direcionar a organização escolar, a definição de determinados conteúdos e a legitimação de saberes que juntos definem o perfil de cidadão que a escola busca formar.

É importante ressaltar que o currículo prescrito, apresentado por Goodson (1995), não se refere apenas ao currículo que foi escrito como documento oficial, resultado

das tensões políticas e das negociações sobre o que deve ser ensinado. Para Goodson (1995), a prescrição pode ser percebida também na tradição que compõe a herança cultural e que é reproduzida na sociedade. O currículo como prescrição é uma invenção da modernidade e é criado na tentativa de organização escolar e definição dos conteúdos que são úteis para a formação dos indivíduos, que, a partir desta formação, sejam capazes de viver de forma adaptada a um tipo de sociedade. No entanto, vivemos um novo momento em nossas escolas, que necessita da criação de novos conceitos para o currículo que seja capaz de abarcar as especificidades que ele apresenta neste tempo, conforme indica Goodson (2007, p. 251):

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

Todos os aspectos da realidade vivida pelos indivíduos contribuem para a tessitura das redes de significados e, conseqüentemente, para o estabelecimento das redes de saberes que os constituem. Em todos esses espaços que nos inserimos tecemos redes subjetivas de saberes e, por este motivo, reduzir o currículo aos conteúdos formais de ensino é um desrespeito, não só a estas variadas redes de saberes formadas na relação do indivíduo com o mundo, mas também dos próprios indivíduos, “[...] à medida que fragmenta suas existências em pequenas ‘unidades analíticas’ operacionais incompatíveis com a complexidade humana.” (OLIVEIRA, 2007, p. 83-100).

As prescrições para a EPJAI na cidade de Vitória da Conquista são intermediadas pela SMED, através da qual os professores atuantes nesta modalidade educativa recebem as instruções para as práticas a serem desenvolvidas na sala de aula. Em nossa ida ao campo percebemos uma grande tensão nas falas dos professores entrevistados, entre eles e a coordenação da EPJAI aqui no município. Neste trecho da sessão reflexiva que realizamos, os professores se queixam da ausência da SMED nos processos de formação continuada do docente.

Bem, a proposta da rede a gente fica sujeito à equipe de coordenação, pois a cada equipe que entra há uma proposta diferente para a EJA. É difícil falar, definir que proposta da rede a gente utiliza; por isso, a gente não pode ficar focado nesta

proposta, porque as reuniões ocorrem de vez em quando e a gente não pode ficar esperando por eles para montar a nossa aula.

Neste ano, por exemplo, nós tivemos a primeira reunião em meados do segundo semestre.

Vocês podem perceber que não existe uma sequência. Para que o trabalho da gente flua, é necessário ter sequência, planejamento, organização.

Falta a continuidade das propostas, pois a gente está cansado de ser consultado e não ver a nossa opinião ser posta em prática. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

[...] Na maioria das vezes, nós não conseguimos realizar o feedback das nossas experiências com a secretaria. Eles trazem um estudo que muitas vezes apresentam uma prática muito além da necessidade e da realidade das nossas salas de aula. Existem discussões que nós conseguimos adaptar para o uso na sala de aula, mas, na maioria das vezes, a gente tem que inventar um jeito de dar aula. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 17/11/15).

Podemos perceber, através das falas dos professores, problemas decorrentes de uma estrutura curricular que dissocia a política da prática e que prescreve uma organização pedagógica descontextualizada dos saberes e experiências vividas pelos professores no cotidiano de suas salas de aulas. Segundo Oliveira (2013), é necessário superarmos esta estrutura curricular através da qual “[...] as políticas são definidas nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula” (OLIVEIRA, 2013, p. 378).

A esse respeito, afirma Goodson (2007, p. 242):

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Nesse sentido, Goodson (2007) propõe entender o currículo como um conjunto de narrativas, feitas a partir do cotidiano escolar dos professores, instituindo novos rumos para a produção curricular. Segundo ele, por causa das mudanças no cenário político-educacional, o currículo prescritivo tende a desaparecer dando lugar a outras formas de se produzir o currículo escolar. E a construção social pode ser uma possibilidade para os

professores participarem desta construção curricular, pois, para o referido autor, a aprendizagem é aquela que se “[...] desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Os motivos que emergem nela são: o trajeto, a busca e o sonho” (GOODSON, 2007, p. 248), como afirmamos em capítulo anterior.

Acerca da organização pedagógica os professores durante a sessão coletiva de diálogo, evidenciaram as dificuldades que enfrentam para a organização curricular da EPJAI na cidade de Vitória da Conquista, como pode ser comprovado nos trechos a seguir;

[...] Bom, nós temos os AC que funcionam de 15 em 15 dias lá na secretaria, mas nós discutimos lá sobre como realizar a aula. É uma troca de experiências entre os professores mesmo. O planejamento da aula mesmo a gente realiza aqui na escola, pois a secretaria nos exige que este planejamento seja realizado aqui na escola, uma hora antes da aula, ou seja, o horário da EJA é das 18 às 22 h, e nós deveríamos realizar o planejamento das 18 horas às 18 horas 30 min. Mas isso é impossível. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLARA. 18/11/15).

Nós tivemos duas ou três reuniões este ano lá na SMED; onde nós lemos uma apostila, discutimos um tema, mas eu achei as discussões de lá muito vazias. Eu mesmo, do material que eles deram, utilizei muito pouca coisa. Então, acaba cada um fazendo sua aula sozinho. Mas eu acredito que se nós estivéssemos aqui na escola juntos, planejando, discutindo, montando aula seria muito mais proveitoso para a gente. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA INÊS, 17/11/15).

Meu horário de trabalho é para o trabalho em sala de aula. Nós temos os ACs, que funcionam, quinzenalmente, mas não dá tempo para a gente estudar. Às vezes, a gente estuda um texto, mas não é uma formação continuada, não tem um material para a gente estudar. Eu acho que deveríamos ter um material adequado para a gente utilizar em nossas salas de aula. A gente acaba discutindo as dificuldades que temos para dar aula e acaba que a gente não sai com um planejamento preparado para a sala de aula. Na maioria das vezes, nós não conseguimos realizar o feedback das nossas experiências com a SMED. Eles trazem um estudo que, muitas vezes, apresenta uma prática muito além da necessidade e da realidade das nossas salas de aula. Existem discussões que nós conseguimos adaptar para o uso na sala de aula, mas, na maioria das vezes, a gente tem que inventar um jeito de dar aula. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA.16/11/15).

Pelos depoimentos, entendemos que é necessária a realização de mais momentos entre a SMED e os professores da EPJAI, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, com o intuito de discutir documentos que legalizam a modalidade educativa, bem como, apreender elementos da prática cotidiana dos professores, repensando processos formativos docentes, no contexto da diversidade que compõem a EPJAI, valorizando, dessa forma, a experiência dos professores como um dos elementos necessários na construção de currículos mais adequados à realidade da EPJAI.

Segundo Oliveira (2007), os estudantes matriculados na EPJAI movimentam constantemente o conceito de aprendizado ao longo da vida e o fazem para se adaptar à sociedade. No entanto, as frequentes mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em movimento exigem destes estudantes que atualizem seus conhecimentos para melhor se adaptarem a estas mudanças. Dessa forma, os objetivos que direcionam a formação de pessoas jovens, adultas e idosas precisam atender às diversas necessidades educacionais que os estudantes da EPJAI apresentam em sua realidade, permitindo a construção de propostas curriculares mais flexíveis, que possam levar em conta as experiências e os saberes do cotidiano de educandos e educadores.

[...] a gente tem uma AC mensal que é insuficiente, pois a gente vai lá cada última sexta-feira do mês, que a gente vai lá discutir algumas questões com colegas de outras escolas. A coordenação sugere alguns conteúdos e não passa disso. Não deixa de ser útil, mas é insuficiente, não tem aquela formatação voltada para a EJA, como é o caso das redes temáticas e outras propostas que a gente tem conhecimento, assim, por alto e que deveria ser trabalhado nestes encontros; e no mais é com a gente mesmo. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAULO, 19/11/15).

Na verdade nós temos a ACS, mas eu não entendo porque a SMED realiza AC daquela forma, pois não acrescenta em nada para a gente. Eles procuram pessoas do nada para falar para a gente de assuntos que não acrescentam em nada o nosso aprendizado. Eu confesso que eu vou único e exclusivamente pela obrigatoriedade. São AC que deveriam levar em consideração os anseios de nós professores. Os coordenadores deveriam tentar entender um pouco da nossa realidade, ouvir quais são as nossas demandas, as nossas angústias por áreas, para intervir de forma mais eficiente. Eles não se atentam para a qualidade dos encontros, dos temas e, às vezes, ir ao AC é um verdadeiro desrespeito a nós como professores, pois o trabalho com a EJA é muito delicado. Temos alunos envolvidos com o crime, com drogas e a gente fica sem saber como lidar com este público e sentimos um verdadeiro descaso em relação a nós profissionais que lidamos com a EJA, por parte da SMED. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/2015).

Os depoimentos dos sujeitos evidenciam a necessidade de que a SMED, no planejamento da formação contínua, tome como referência as demandas locais dos docentes para pensar e direcionar uma formação mais próxima as suas necessidades formativas. De outro, os docentes denunciam a distancia entre o realizado pela SMED no processo formativo e o que, de fato, eles necessitam no cotidiano da escola.

3.4 Diversidade como marca dos sujeitos da EPJAI

A diversidade é um elemento marcante nas turmas de EPJAI. Segundo Eugênio (2004), o reconhecimento da existência desta diversidade é de extrema importância para a construção de uma proposta curricular que possa contribuir para uma formação que possibilite aos estudantes melhor inserção no sistema social atual.

Ao refletirmos sobre a diversidade dos indivíduos no contexto escolar, tomamos como base o conceito de diversidade, desenvolvido por Sacristán (2002), através do qual se entende diversidade como a capacidade que os indivíduos têm de existir conforme suas aspirações, desejos e expectativas pessoais e subjetivas. Esse conjunto de anseios criados pelos indivíduos cria uma necessidade, segundo Sacristán (2002), de condução coletiva dos rumos da sociedade, baseadas no respeito a determinadas formas de existir consideradas pelo coletivo basilares.

No contexto das políticas públicas educacionais, a diversidade constrói sentidos, objetivos e ações para a educação, transformando-a em uma questão de direito, orientando a prática educativa e organizando os conteúdos de modo que a cultura possa ser entendida de forma crítica. (SACRISTÁN, 2002).

Assim, a formação das turmas da EPJAI traz uma grande diversidade de indivíduos e, por mais que se tente agrupar os estudantes em turmas por suas semelhanças, elas sempre serão formadas por uma multiplicidade de indivíduos. Segundo Oliveira (2001), os professores enfrentam o desafio cotidiano de ensinar mediante a diversidade de interesses, gênero, religião, classe social, entre outros, em uma mesma sala de aula. Cada indivíduo leva para a escola redes de conhecimento produzidas em suas múltiplas experiências com o mundo.

Segundo Oliveira (2001, p. 237),

Isso significa que, a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. Significa, também, que, apesar da seriação e dos procedimentos classificatórios de avaliação, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontrolável por quaisquer instrumentos formais, sejam eles de organização de conteúdos ou de avaliação de aprendizagens. Quanto maiores às possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações terão com a dinâmica cotidiana das salas de aula. Ou seja, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é.

Analisando a diversidade nesta perspectiva, entendemos que o processo de construção curricular constitui-se de modo que maiores possibilidades sejam desenvolvidas com o intuito de permitir ao professor abarcar o maior número de indivíduos e suas especificidades, possibilitando uma formação que valorize a heterogeneidade dos indivíduos.

Observamos, nas falas dos professores entrevistados, uma grande diversidade de indivíduos na composição das turmas da EPJAI, explicitando o desafio de lidar com esta heterogeneidade de indivíduos, causando tensões de ordem etárias, de gênero e identitário, que o professor tem que administrar no cotidiano de suas aulas.

Muitos jovens encontram dificuldades para desenvolverem seus estudos no sistema educacional chamado regular e são transferidos para as turmas da EPJAI, que funcionam, em sua maioria no turno noturno, e passam a conviver com estudantes de outras gerações. Esse convívio tem gerado conflitos e prejudicado, em muitas escolas, conforme afirmam os docentes, o processo de aprendizagem nas turmas da EPJAI, como podemos observar no depoimento a seguir.

No início, nós tivemos um choque de geração muito grande, pois tínhamos adolescentes junto com os idosos, com interesses e comportamentos bem diferentes e solicitamos da secretaria formar duas turmas com idades aproximadas, mas não foi permitido. Nós acabamos perdendo senhores e senhoras que não se adaptaram a conviver com estes alunos mais jovens. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Os professores apresentam, em seus relatos, a existência de um grande conflito geracional na escola pesquisada. No período em que estive na escola, percebemos diversas vezes estudantes de mais idade bem incomodados com a atitude de alguns estudantes mais novos que, segundo eles, “atrapalhavam” as aulas. Tais atitudes, que em muitos casos, eram consideradas pelos estudantes de mais idade inadequadas, se expressavam da seguinte forma: conversas excessivas, risadas muito altas, desrespeito em relação ao idoso. Essa situação tem provocado, em alguns casos, conforme relatou o professor Ivor, o abandono escolar por parte de alguns estudantes mais idosos. Sobre esta situação afirma a professora Clara;

Bom, lá na turma eu tenho alunos entre 14 e 78 anos. No início do ano, eu tive muitos alunos. Chegaram a ser matriculados 74 alunos e a maioria era de aborrecentes [refere-se a adolescentes]. Chegou ao ponto de eu ter que ir à secretaria [refere-se à SMED] e informar que, se não dividisse a turma, eu não teria condições de dar mais aulas. Imagina o que é ter na sala alunos “aborrecentes”, adultos e idosos! Foi um período muito difícil! Depois, quando dividiu a turma, é que eu pude respirar um pouco e começar a adequar a minha aula aos alunos que ficaram. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLARA, 17/11/15).

Nesse sentido, os professores evidenciam a necessidade de uma estrutura organizacional e curricular para a EPJAI que possa organizar os alunos de forma que este conflito possa ser diminuído. A professora Clara relata, em sua fala, uma matrícula excessiva de alunos, o que, segundo ela, tornou inviável o desenvolvimento do seu trabalho. Ao questionarmos sobre o motivo desta situação, foi dito que este número excessivo de estudantes é matriculado nas turmas de EPJAI na rede municipal, uma vez que a SMED leva em consideração, no início do ano letivo, a possibilidade de desistência dos estudantes ao longo ano. Desse ponto de vista, não se prioriza, de fato, o processo de ensino-aprendizagem com as pessoas jovens, adultas e idosas. De certa forma, com esta iniciativa, a própria SMED já planeja o abandono escolar desses estudantes.

A professora Maria fala sobre sua preferência em trabalhar com o público mais velho, pois, para ela, os estudantes são mais interessados. Esta é uma preferência recorrente entre os professores do segmento I, pois, segundo eles, os estudantes mais jovens apresentam interesses distintos dos adultos e idosos e por vezes são taxados pelos professores com desintereçados, explicitando a necessidade de se pensar uma organização curricular que possa dar conta destas especificidades.

Este ano eu tenho mais alunos com idade avançada. Já trabalhei com uma turma cheia de adolescentes. Esses meninos, em sua maioria, não conseguiram aprender no turno do dia e tem uma idade avançada para continuar lá. Então, eles vêm para a noite; aí dão trabalho, desistem, atrapalham os outros. Mas é muito difícil trabalhar com jovens e adultos na mesma sala, pois eles geralmente são menos interessados, bagunçam muito na sala. Mas quando a gente pega uma turma mais de adultos, porque eles são mais interessados, o ritmo de aprendizado é mais lento, mas a vantagem é que eles geralmente estão no mesmo nível de aprendizado e não tem indisciplina. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 16/11/15).

Na fala da professora, podemos perceber que a diversidade geracional presente nas turmas da EPJAI tem ocasionado grandes conflitos no interior da escola; públicos com características muito diversas exigem ações da mesma forma diversas. A professora indica

também, em sua fala, alternativas que possibilitem uma organização das turmas e de atendimento aos interesses e necessidades mais específicas de cada sujeito, conforme sua fase de desenvolvimento humano (adulto, jovem, adolescente).

De acordo com Silva (2009), o trabalho com a diversidade é uma forma de garantir que a cidadania se processe. Assim, a promoção de políticas públicas, tendo como intenção a valorização da diversidade gerada pelas diferenças de classe, gênero, etnia, orientação sexual, potencialidades presentes na identidade pessoal dos indivíduos, tende a promover o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade, à promoção do direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. Por isso mesmo, representa um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino na construção das suas bases político-pedagógicas. (SILVA, 2009).

Dessa forma, para Silva (2009), a EPJAI precisa promover espaços nos quais o diálogo entre as gerações presentes na escola possa viabilizar a socialização de saberes e a construção de conhecimento baseado nas experiências múltiplas dos indivíduos, assegurando relações intergeracionais de forma positiva, evitando o entendimento de que o envelhecimento seja visto pelos mais jovens na escola como algo negativo.

Outra questão referente à grande diversidade de indivíduos nas turmas da EPJAI que aparece nos depoimentos dos professores é a presença de alunos com *déficit* intelectual, colocando novos desafios para a prática pedagógica docente, como podemos constatar na fala a seguir:

Além disso, existem os alunos especiais com laudo e outros que não têm laudo, mas a gente acha que tem algum tipo de deficiência e que nós temos que adequar a aula para atendê-los. Lá na sala eu tenho um aluno com deficiência que só sabe fazer pintura. Então, eu levo uma atividade para ele pintar e enquanto ele está pintando eu vou ensinar o conteúdo do dia [...] (ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAULO, 19/11/2015).

Para Ferreira (2014), este aparecimento das pessoas com deficiência na EPJAI evidencia, de forma ainda tímida, um processo de direcionamento educacional em direção à inclusão, já que boa parte dos indivíduos das classes populares, que têm algum tipo de deficiência, compõe os dados que apresentam pessoas sem escolarização no Brasil, mesmo admitindo que o processo de aprendizagem destas pessoas ainda carece de qualidade.

No entanto, este processo de inclusão na EPJAI, segundo Dall'acqua (2014), exige reflexões mais apuradas, como podemos perceber na citação abaixo.

Assim, adicionado ou incluindo novos perfis, questiona-se: a EJA dispõe de condições para dar solidez a iniciativas nessa direção? Caso positivo, será realmente sua essa função? Seja como for, parece claro que a EJA mostra que se constitui em área de vulnerabilidade quando se trata de acesso à educação, permanência na escolarização e sucesso escolar (alfabetização e letramento) (FERREIRA, 2009) e que sua natureza e objetivos, levantam-se indagações quanto a seu potencial e possibilidade de ser considerado um espaço de *inclusão*. (DALL'ACQUA, 2014, p.167-168).

Assim, o trabalho com a diversidade é uma forma de garantir que a cidadania se processe, mas, para que isso aconteça de forma adequada, é necessária a promoção de políticas públicas, tendo como intenção a valorização da diversidade gerada pelas diferenças de classe, gênero, etnia, orientação sexual, necessidades especiais, presentes na identidade pessoal e física dos indivíduos, com o intuito de efetivar o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. Por isso mesmo, representa um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino na construção das suas bases político-pedagógicas. (SILVA, 2009).

3.5 Juventudes e violência na escola

A EPJAI no Brasil tem passado por grandes mudanças desde a sua criação. Uma delas é o aumento do público jovem em suas salas de aula, exigindo dos profissionais e estudiosos da educação uma reflexão mais aprofundada sobre a melhor maneira de atender às necessidades formativas destes indivíduos (ABRAMOVAY, 2015). A entrada deste público jovem nesta modalidade torna-se um desafio para os docentes e estudiosos da EPJAI, pois este processo de *juvenilização* na EPJAI decorre, em grande parte, da ausência de um processo de escolarização básica de qualidade, que acaba direcionando mais pessoas para a EPJAI.

O perfil deste jovem, segundo Abramovay (2001), possui um contexto diferenciado, pois, na maioria das vezes, sua história é marcada por dificuldades como: gravidez na adolescência, necessidade de acesso ao mundo do trabalho, idade avançada para permanecer no ensino médio regular, entre outros. Assim, o aumento da matrícula de jovens nas turmas da EPJAI tem gerado grandes conflitos junto a docentes e estudantes, de ordem geracional, identitária e social. O problema tem provocado inúmeros debates com o

intuito de responder a questão: Como desenvolver o trabalho de ensino – aprendizagem na EPJAI a partir deste novo elemento, a juvenilização? Perguntamos isto porque, em outros contextos históricos, o direcionamento das atividades nesta modalidade era para adultos; atualmente, os educadores deparam-se com o desafio de ensinar jovens também (ARROYO, 2006).

Consideramos a categoria juventude, neste trabalho, como uma condição social que tem como um parâmetro fundamental a faixa etária, mas não se resume a ela. Dessa forma, é necessário, na atualidade, reconhecer que não existe apenas um tipo de juventude, mas que se tratam de diversas juventudes, no plural, com características distintas e subjetivas, ainda que alguns traços comuns estejam presentes (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

A visita que realizamos a escola evidenciou tensões vividas pelos professores com a chegada destes jovens nas turmas da EPJAI. A dificuldade em lidar com este público mais jovem pode ser percebida no depoimento a seguir.

No início do ano, foi muito complicado aqui na escola, pois nós recebemos o segmento II, que funcionava em outra escola. E o segmento II tem muito aluno adolescente. Você deve ter visto que a escola aqui não é muito grande, a acústica das salas é muito ruim e muitos dos alunos que vieram de lá não queriam nada com a vida. [...]. Eles não respeitavam os professores, nem a coordenação, nem ninguém. A gente vivia com medo, não podia falar nada com eles. Eles quebravam os banheiros, as portas das salas, os pratos da cantina. Foi muito difícil no início do ano! Até drogas havia aluno vendendo aqui na escola! Muito adulto desistiu de estudar esse ano, pois eles diziam que não aguentavam essa bagunça. Era uma barulheira! Eles não ficavam nas salas. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAULO, 19/11/15).

No depoimento do professor, percebemos o conflito geracional entre estudantes jovens, adultos e idosos além de um problema social muito sério que as escolas localizadas nos bairros periféricos em geral enfrentam, sendo relatado pelo professor, não apenas a violência física praticada pelos estudantes, mas outro tipo de violência que evidencia a instabilidade da EPJAI frente a esta nova demanda educacional.

A vulnerabilidade da escola aos vários tipos de violência, tanto macro como micro sociais, tem aumentado entre os docentes e os próprios estudantes a sensação de insegurança entre os presentes, além de influenciar o espaço escolar na perda de sua legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Segundo Abramovay e Rua (2003, p. 21-22),

[...] o conceito de violência escolar classifica-se em três níveis: a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos. Portanto, quando se estuda violência escolar, segundo Debarbieux (1996: 42), deve-se considerar: 1. os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal; 2. as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; 3. Sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos sentimento de violência resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência. (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.21/22).

Essa questão do vandalismo, enquanto forma de violência, presente na fala do professor Paulo, é uma das questões mais presentes EPJAI, sendo uma situação muito delicada que, em alguns dos casos, envolve o tráfico de drogas.

Temos alunos envolvidos com o crime, com drogas e a gente fica sem saber como lidar com este público e sentimos um verdadeiro descaso em relação a nós profissionais que lidamos com a EJA por parte da SMED. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO 08/12/15).

Para Mello (2009), a indústria do tráfico é muito lucrativa e constitui-se como uma complexa rede de relações, que envolve desde uma cadeia de trabalhadores envolvidos na produção, transporte, embalagem, distribuição, segurança e venda até a corrupção policial, em que a violência é uma das marcas mais visíveis. Essa situação gera, segundo os professores entrevistados, uma insegurança para o trabalho com alguns destes jovens. Segundo Mello (2009, p.15), “[...] tráfico, muitas vezes, é visto como alternativa de renda ou a única renda que garante a sobrevivência da família, visto que grande parte da comunidade está fora do mercado formal de trabalho”.

Assim, estabelecer um diálogo cultural significa, muitas das vezes, reconhecer, de forma crítica, o tráfico como um paradigma que se baseia em um código informal, mas extremamente eficaz em nossa sociedade, através do qual novas regras são criadas, papéis sociais são construídos e onde as relações de hierarquia e fidelidade ao silêncio são

fundamentais para a sobrevivência nas comunidades que circundam a maioria das escolas públicas brasileiras (MELLO, 2009).

Segundo alguns autores, como Debarbieux, a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (Debarbieux, 1998, p.39). Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam aqueles decorrentes do aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola. (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 25).

A EPJAI, neste contexto, constitui-se como um desafio para as políticas curriculares, pois a diversidade de indivíduos, principalmente com o aumento do número de jovens matriculados, exige uma maior abertura para o trabalho com a diversidade e a heterogeneidade das culturas, das idades e dos interesses dos indivíduos, o que pressupõe a impossibilidade de ficarmos presos a um modelo educativo homogeneizante. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

Para Haddad e Di Pierro (2000), há uma diferença entre o público de adultos, idosos, que buscam na EPJAI o atendimento de necessidades da vida prática; e os jovens, que trazem consigo “[...] uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127).

Este ano eu tenho mais alunos com idade avançada. Já trabalhei com uma turma cheia de adolescentes. Esses meninos, em sua maioria, não conseguiram aprender no turno do dia e tem uma idade avançada para continuar lá; então, eles vão para a noite; aí eles dão trabalho, desistem, atrapalham os outros. É muito difícil trabalhar com jovens e adultos na mesma sala, pois eles, geralmente, são menos interessados, bagunçam muito na sala. Quando a gente pega uma turma mais de adultos, porque eles são mais interessados, o ritmo de aprendizado é mais lento, mas a vantagem é que eles geralmente estão no mesmo nível de aprendizado e não tem indisciplina. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 16/11/15).

Temos também, muitos idosos e adultos que querem aprender a ler para ler a bíblia nos cultos; outros para renovar a carteira de motorista; assim, na maioria das vezes, eles vêm para a escola em uma busca específica, sem muito interesse em levar a frente os seus estudos. E muitos, ao conseguirem aquilo que desejavam, depois vão embora. Já os jovens, eu não vejo eles traçando metas

aqui na escola; eles não têm aquela vontade de se profissionalizar. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA, 16/11/15).

Entendemos que a ação educativa poderia proporcionar aos indivíduos o exercício de um diálogo intergeracional entre os estudantes da EPJAI, através do qual possa se conseguir um aprendizado mútuo entre os jovens, adultos e idosos. Nessa perspectiva, segundo Oliveira (2007), independentemente do aparato legal e formal que o currículo possa apresentar, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento uma grande diversidade de sujeitos. Assim, quanto maiores forem às aberturas que o currículo oficial promova, maiores serão as possibilidades para auxiliar o profissional da EPJAI a dar conta dessa multiplicidade.

3.6 A avaliação no processo de redimensionamento do currículo

A avaliação é um importante mecanismo educacional que permite ao professor acompanhar o rendimento escolar dos alunos, através de diferentes instrumentos de verificação de aprendizagem, produzindo, a partir deste processo, formas de identificação de alcance dos objetivos propostos ou mudança nas estratégias para atingi-los. No entanto, ainda que avaliar implique algum tipo de medição, ela é muito mais ampla que medições ou verificações, pois o seu processo de construção vincula-se ao cotidiano dos estudantes e este não é um processo linear. Podemos perceber dois tipos de avaliação: uma informal e outra formal. A avaliação informal é aquela que é produzida diariamente pelos indivíduos a partir de suas necessidades, possibilidades e desejos. A avaliação formal é aquela através da qual os objetivos propostos pelas políticas curriculares são desenvolvidos. (LUCKESI, 2001).

Segundo Luckesi (2001, p. 66),

[...] a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação.

Luckesi (2001) explica que a avaliação é utilizada, na maioria das escolas, como elemento de classificação dos estudantes, mas que a sua função primordial é

identificar a qualidade da aprendizagem destes estudantes e promover a adequação de caminhos para aqueles que não alcançaram os objetivos propostos.

Para Freire (1996), avaliar é mais que mensurar conhecimento, é um ato transformador, constituindo-se como práxis educativa. Para o autor, um processo avaliativo comprometido com a formação crítica do indivíduo possibilita a este o reconhecimento do seu lugar na sociedade e ao educador um sinalizador de mudança de rota em seus métodos e conteúdos ensinados. Para a efetivação deste processo, é preciso ousadia para construir o novo e coragem para desvelar os paradigmas instaurados construindo novas formas de existir mais equânimes. Freire (2001) apresenta, em suas obras, uma concepção de avaliação através da qual educador e educandos sejam parceiros no ato de construção do conhecimento, sendo capazes de problematizar a realidade que os cerca e agir em busca da transformação da sociedade em algo que produza humanidade e igualdade aos indivíduos.

No município de Vitória da Conquista, a avaliação, nos documentos que legalizam a EPJAI, trabalha com categorias como avanço e permanência. O avanço poderá acontecer no mesmo ano letivo, após processo de avaliação realizado pelo professor e pelos estudantes. Essa avaliação é traduzida em parecer descritivo (Primeiro Segmento do ensino fundamental), no qual o professor apresentará as competências e as habilidades construídas pelos estudantes. Caso o estudante não alcance as habilidades e as competências do módulo, poderá permanecer por mais tempo no mesmo módulo. Há uma avaliação semestral, elaborada pelos profissionais das escolas, por meio de atividades escritas, para identificar se o estudante poderá ou não avançar de um módulo para outro no mesmo ano letivo.

De acordo com as orientações curriculares para a EPJAI no município (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014, p.56),

O processo avaliativo, contínuo e diagnóstico, a ser abordado nos trabalhos em conjunto com os alunos da EJA, estará pautado nas habilidades e competências a serem adquiridas na riqueza cultural, individual e coletiva, no conhecimento de mundo; no compromisso e participação; no envolvimento nas ações desenvolvidas diariamente. Logo, a avaliação deve ser vista como instrumento para superação das necessidades formativas dos educandos. Nessa visão, as notas de 0 a 10 atribuídas ao desempenho dos alunos servirão de referências para que o professor possa retomar os conteúdos não alcançados durante cada trimestre. A atribuição de notas não pode ser compreendida como uma ferramenta de controle de aprovação/reprovação e sim de acompanhamento contínuo no sentido de progressão continuada. Ao término de cada segmento, a equipe pedagógica da escola tomará por base a média de cinco pontos acrescidos dos pareceres de cada

trimestre, os quais devem trazer os principais aspectos do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos diagnosticados pelos professores. Ou seja, a avaliação priorizará o acompanhamento no percurso do ano letivo em forma de atividades avaliativas de recuperação paralelas e/ou recuperação final, abrangendo, ainda, a auto-avaliação e todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, compreende-se que exames ou provas constituem apenas como uma das formas do processo de avaliação.

Nos discursos oficiais, observamos a avaliação organizada em uma dimensão dialógica, contrapondo-se a uma perspectiva bancária, sendo considerada “[...] mais um momento de aprendizagem e não como um momento de promoção” (BAHIA, 2007, p. 38), em uma tentativa de ultrapassar práticas centradas na reprovação. Ainda, segundo as orientações curriculares do município, ao definir as ações para o segmento I,

Para os alunos do Segmento I, deverá ser garantida a progressão continuada até o III Módulo. Ao final deste Módulo, será computada a média referente aos três anos, podendo o aluno ser aprovado para o Segmento II, caso tenha obtido a média igual ou maior do que 5 (cinco). Os alunos que não alcançaram a média serão encaminhados para o Módulo IV – Complementar, no qual não deverá haver retenção, salvo aqueles que não obtiverem a frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco) por cento (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014, p.59).

Entretanto, no contexto da pesquisa, identificamos conflitos concernentes ao tema da avaliação, conforme demonstra o fragmento da entrevista a seguir:

Esse é um grande problema que a gente enfrenta na EJA. Diante da heterogeneidade da turma, é difícil realizar um tipo de avaliação que seja efetiva, pois eu tenho que realizar algum tipo de avaliação condizente com o módulo III. Eu tenho que definir quem vai para o Segmento II e quem fica. Então, eu tenho que ser realista com o nível que eles estão; apesar de realizar atividades condizentes com o nível que eles apresentam, eu não posso direcionar muitos deles para o próximo nível. É uma situação difícil em que eu me encontro quando eu vou avaliar estes alunos, pois muitos apresentam um certo avanço em relação ao nível que chegaram no início do ano, mas, em relação ao que é necessário para concluir o módulo III, não conseguiram e eu tenho que retê-los por mais um ano. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAULO, 19/11/15).

Realizar avaliações que sejam adequadas a cada particularidade do aluno é muito difícil; eu diria quase impossível. De trinta e tantos alunos que eu tinha na turma, no início do ano, hoje eu termino o ano com 14 alunos. E esses ‘heróis da resistência’, que continuaram apenas cinco, estão aptos a passar para o próximo módulo, que equivale à quinta série; dois são alunos com fortes suspeitas de serem especiais e os outros não têm condição nenhuma de avançarem para o próximo módulo. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Mais uma vez, podemos perceber dilemas pedagógicos entre o prescrito e o praticado no depoimento do professor. Observamos que a proposta curricular, ao propor estratégias para o professor realizar a avaliação na sala de aula, não prevê situações como a relatada pelo professor, de forma que este tem que adaptar a proposta à realidade que ele vivencia, construindo, no cotidiano de suas práticas educativas, outros currículos para dar conta desta realidade. Segundo os participantes da pesquisa, apesar de estar prevista a inserção de um IV módulo complementar para os estudantes que não alcançarem o desempenho necessário para a mudança de segmento, este não é oferecido na instituição, impondo ao professor do módulo III a decisão de encaminhá-lo ou não para o próximo segmento.

A partir de autores como Luckesi (2001) e Freire (2001), entendemos que a avaliação na EPJAI não pode ser vista apenas como um instrumento de verificação de conhecimento ou de classificação para os estudantes. O caráter diagnóstico e processual da avaliação possibilita a verificação do processo de aprendizagem do educando frente às novas aprendizagens, que lhe são propostas e as aprendizagens anteriores, que servem de base àquelas, apontando a necessidade de (re)significação de novos caminhos para contribuir com a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Observamos também, nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, as estratégias criadas pelos educadores para repensar o currículo, tomando como base as atividades de avaliação construídas cotidianamente. O currículo praticado é redimensionado também pelo processo avaliativo.

Minha avaliação é contínua. Eu vou avaliando as atividades que eu vou aplicando durante o ano e realizo uma avaliação no final do ano; depois eu avalio o desempenho de cada um durante o ano inteiro e somo ao resultado que ele tirou na avaliação final, que vale a metade da nota, ou seja, cinco pontos. Mas o que a gente percebe é que o avanço deles é muito pequeno em relação ao que a gente deseja; por isso, é necessário continuidade no trabalho do professor, pois o avanço deles é bem lento. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Eu realizo provas e testes, além de verificar a assiduidade e pontualidade dos alunos. Há a realização das atividades em sala de aula, pois não é possível enviar trabalho para casa porque eles não trazem. Então, a gente vai analisando o progresso dos alunos durante o ano. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLARA, 17/11/15).

Através de trabalhos, eu avalio também a participação deles. As atividades que eu passo para eles, principalmente de matemática, eu peço que eles resolvam no quadro junto com os outros colegas. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Minha turma é uma turma de alfabetização. Então, eu vou avaliando o progresso deles, através das atividades que eu vou realizando na sala de aula com cada um deles. (SESSÃO COLETIVA DE DIÁLOGO, 08/12/15).

Apesar de os professores entrevistados desejarem processos avaliativos, através do qual o diálogo entre educador e educando promova o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que alguns docentes ainda se encontram dependentes dos processos de verificação e classificação dos estudantes como a principal maneira de realização da avaliação. Isso pode se desenvolver, do nosso ponto de vista, por não conseguirem adaptar o cotidiano avaliativo com as prescrições dos documentos curriculares ou, ainda, pelo desconhecimento de perspectivas de avaliação mais dialógicas. Dessa forma, entendemos que um processo avaliativo que limite a avaliação a uma ação de atribuir nota leva a um reducionismo deste processo, ou seja, pode levar à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida e verificação. Nessa perspectiva, há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final (LUCKESI, 2001).

Pelo que percebemos, a proposta curricular prescrita para a EPJAI no município de Vitória da Conquista contempla o pensamento dos autores aqui citados.

A avaliação deve ser concebida como um instrumento capaz de apontar as dificuldades e os avanços alcançados. Nesse sentido, por meio dela buscará criar estratégias para sanar as dificuldades e também para reforçar, potencializar os avanços. Logo, o processo avaliativo auxiliará na construção de valores, para crescer, adquirir conhecimentos no cotidiano, processualmente por meio da dialogicidade, promovendo assim a interlocução entre os saberes escolares com os saberes populares. Essa deve ser a meta. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014, p. 56).

No entanto, ao analisarmos as falas dos professores e o desenvolvimento desta proposta no cotidiano da escola, percebemos um distanciamento entre o texto escrito, as ações prescritas pela SMED e a prática nas salas de aula da EPJAI. No cotidiano, como afirma Oliveira (2007), há outras formas de construção e vivência curricular, o que evidencia uma retradução do currículo prescrito no cotidiano escolar.

Em Goodson (2007), podemos encontrar uma proposta de currículo narrativo, que nos leva a pensar em novas formas de produção curricular, pois, para o autor, quando refletimos sobre o currículo e suas possibilidades cotidianas, “estamos apenas no começo.

É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a ‘mentira fundamental’ que se situa no âmago do currículo prescritivo.” (GOODSON, 2007, p. 251). Na sua proposta de trabalho, Goodson (2007) traz a possibilidade aos professores de trabalhar com a aprendizagem ligada ao contexto de vida. Para Goodson (2007), ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela encontra-se num determinado contexto e que também tem história, tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos, de histórias e trajetórias das instituições, que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, quanto de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa intitulada *Temáticas Emergentes das Práticas Curriculares do Ensino Fundamental da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*, é reafirmada a ideia de que as políticas educacionais, por meio das modalidades educativas, situam-se como algo imprescindível para garantia não só de direitos, mas também do bem estar e dignidade humana, pois tratam tanto de uma perspectiva escolarizante dos indivíduos, quanto de educação e de uma aprendizagem desenvolvida ao longo da vida.

Quais as principais temáticas emergentes no cotidiano da EPJAI, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, considerando as tensões vividas entre o currículo prescrito e o currículo praticado? Esta foi a questão orientadora do presente trabalho. Para fins de organização e de análise dos dados, construímos cinco temas principais para melhor contextualizar e responder à questão de investigação, quais sejam: a) Concepção de currículo pelos docentes; b) Relação entre orientações político-pedagógicas da SMED e experiências dos docentes; c) Diversidade como marca dos sujeitos da EPJAI; d) Juventudes e violência na escola; e) A avaliação no processo de redimensionamento do currículo. Com base nos referidos temas, apresentamos a seguir algumas considerações que não dão terminalidade ao debate, mas que apontam reflexões e discussões para novos direcionamentos nesta modalidade educativa.

A pesquisa, em geral, revelou que os professores da EPJAI exercem no cotidiano escolar uma prática construída a partir de suas experiências educacionais e em conhecimentos construídos em diferentes contextos sociais. Compreendemos, também, que não faz sentido prescrever um único caminho para o exercício da prática docente e dos processos de ensino e de aprendizagem. No cotidiano das práticas pedagógicas, o professor constrói sua experiência docente e tece conhecimentos e ações pedagógicas, produzindo novas formas curriculares. Nesse sentido, podemos afirmar que os professores, por meio de suas práticas, cotidianamente, produzem currículos, tendo como referência tanto as prescrições do currículo oficial quanto suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Tendo em vista que às realidades dos estudantes são imprescindíveis no processo de construção e desenvolvimento curricular, precisamos levar em consideração alternativas para a organização curricular, por meio das quais a experiência dos professores

possa fazer parte das proposições curriculares e promover a construção de outros processos educacionais referenciados também no seu contexto de trabalho.

Esta pesquisa deixou clara a necessidade de mudanças nas políticas curriculares da rede municipal de ensino e a elaboração de uma política de formação continuada para o docente da EPJAI, a fim de contribuir para a prática dos docentes ao lidar com tensões existentes, relacionadas a temas como diversidade dos sujeitos, violência no contexto escolar, avaliação da aprendizagem, conflitos geracionais, entre outras.

Ao adentrarmos no campo de pesquisa, percebemos que o cotidiano escolar da EPJAI apresenta aos professores grandes desafios para construção da aprendizagem. Deste modo, há uma necessidade de maior aproximação entre os órgãos centrais (SMED) e as instituições escolares, no sentido de construir caminhos e proposições curriculares, tendo como referência os contextos escolares nos quais as práticas pedagógicas se materializam. Isto porque as propostas curriculares e as práticas pedagógicas, no cotidiano da modalidade educativa em questão, necessitam contribuir para a ampliação dos conhecimentos fundamentais acerca do currículo em suas dimensões prescritivas e praticadas na EPJAI.

Ao conhecer, de forma mais detalhada, as realidades das escolas e aproveitar as experiências em curso, podemos promover resultados relevantes, pois, por meio deste processo, será possível a criação de currículos contextualizados e criticamente pensados nas realidades educacionais com os seus atores principais, educandos e educadores. Isto poderá valorizar e recuperar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, somados à experiência dos professores, contribuindo para compor o currículo escolar.

Outra questão que necessita de atenção é a da diversidade de sujeitos presentes na EPJAI. Isso tem gerado, segundo os professores, grandes dificuldades no trabalho docente de ordem geracional, identitária, de gênero, entre outras. Assim, entendemos que o processo de construção curricular poderá ser promovido de modo que maiores possibilidades sejam abertas, permitindo aos professores diminuir e administrar estas tensões, planejando as práticas pedagógicas com base nas especificidades dos estudantes e possibilitando uma formação que valorize a heterogeneidade dos indivíduos. Nesse sentido, os professores evidenciam a necessidade de uma estrutura organizacional e curricular para a EPJAI capaz de organizar os estudantes de tal forma que os conflitos possam ser diminuídos e administrados, evitando, assim, o abandono escolar de pessoas adultas e idosas.

Uma das maiores dificuldades relatadas pelos professores com esta diversidade de sujeitos é a presença, cada vez maior, das juventudes nas turmas da EPJAI, o que tem gerado, segundo eles, um grande conflito geracional e, por vezes, a ocorrência de episódios de violência no espaço escolar. Nessa perspectiva, percebemos que a ação educativa nestes espaços precisa proporcionar aos indivíduos o exercício de um diálogo intergeracional, por meio do qual possa se conseguir um aprendizado mútuo entre os jovens, adultos e idosos. Para que isso ocorra, são necessárias formações contínuas voltadas para estudos sobre a juvenilização da EPJAI, possibilitando aos educadores maior conhecimento sobre a questão para que se possa construir nas escolas práticas curriculares que possam dar conta desta especificidade na referida modalidade educativa.

Apesar de não ser foco de nossas incursões ao campo de pesquisa, observamos, nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a presença de alunos com deficiência de várias ordens. Esse fato tem acarretado angústias aos professores por não se encontrarem preparados para lidar com esta realidade. Nesse sentido, entendemos a necessidade de ações com profissionais qualificados que possam direcionar o trabalho pedagógico dos professores, proporcionando um atendimento mais qualificado destes sujeitos e assegurando processos de inclusão no espaço escolar na EPJAI.

Em relação ao processo avaliativo, os professores relataram a grande dificuldade que tem de realizar a avaliação num contexto no qual há uma diversidade de sujeitos e de aprendizados distintos.

Em relação à concepção de currículo pelos docentes, ficou claro que eles possuem entendimentos da existência de currículos (no plural) em ação, que são materializados em suas práticas. Alguns professores apontaram para a concepção de currículo oficial, ao destacar que o currículo diz respeito também as orientações oficiais; outros apontaram para um currículo praticado, ao discutir sobre o currículo enquanto necessidade de reelaboração, com base na interação estudante-professor em sala de aula.

Os professores possuem consciência do currículo oficial, mas sua concepção se estende à construção de um currículo praticado, uma vez que eles se percebem como construtores de políticas curriculares em seu cotidiano. Deste modo, suas concepções estão diretamente ligadas a seus saberes, valores, crenças e experiências, constituidoras da ação pedagógica.

A relação entre orientações político-pedagógicas da SMED e experiências dos docentes, outra temática abordada neste trabalho, revelou muitos conflitos entre os dois

órgãos gestores: SMED e escola. Muitos docentes desejam um processo formativo, articulado às demandas de suas práticas cotidianas, bem como, um acompanhamento permanente da SMED em relação as suas necessidades no âmbito da gestão da escola e do acompanhamento de outros processos educativos, a exemplo, o trabalho com a juventude e com estudantes com deficiência.

Ficou percebido, através desta pesquisa, que ainda há muito a fazer para se alcançar uma educação que promova equidade e justiça social em nossa sociedade. Nesse sentido, é imprescindível a realização de ações que tenham por finalidade difundir a EPJAI de maneira a proporcionar um desenvolvimento local com qualidade.

Concluimos este trabalho acreditando que as reflexões aqui apresentadas não atribuem terminalidade à questão investigada, mas indicam caminhos para pensar e fazer currículos no contexto da EPJAI e para repensar as ações nesta área na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: Rede Pitágoras, 2002.

Abramovay, Miriam; CASTRO, Mary; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília. MEC, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? 2006. **Reveja**. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/node/12>>

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **In:** SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. **In:** MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.103-116

BAHIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica da educação de jovens e adultos**. Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

EUGENIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**, 2004. (Dissertação de Mestrado).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **O contexto de influência na política de currículo da EJA a partir da constituição dos CEJAS**. Anais do 16º Encontro Bianual do ENDIPE, Campinas-SP, 2012.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto:** escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BARROS, Maria Cláudia Meira Santos. **Memória, história e representação social:** o Reaja em Vitória da Conquista, Bahia: de 1997 a 2002. Aracaju. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tiradentes. Sergipe, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer n. 11/2000 do CEB.** 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. Tríade leitura e escrita, educação de jovens e adultos e alunos com deficiência: algumas reflexões no âmbito de um cenário desafiador. **In.:** MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Org.). **Inclusão educacional e o atendimento educacional.** São Carlos: Marquezine & Manizini: ABPEE, 2014. p. 161-174.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** *Educação & Sociedade*, v.31, n.112, p.939-959, 2010. Disponível em: <URI: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/6395>>.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista UFG.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/16712/10703>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. **(In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social**: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária. PSICO, Porto Alegre, v. 36, p. 47-54, 2005.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização**: intersecções na vida cotidiana. Editora UFPR, Curitiba, Educar em Revista, v. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 9 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FERREIRA, Windyz B. EJA & deficiência: desafios e perspectivas no cenário da educação brasileira. **In**: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Org.). Inclusão educacional e o atendimento educacional. São Carlos: Marquezine & Manizini: ABPEE, 2014. p.175-199.

GADOTTI, Moacir, 2009. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire

Gentil, Heloisa Salles, and Claudete Inês Sroczynski. "**Currículo prescrito e currículo modelado**: uma discussão sobre teoria e prática?." *Revista Educação em Questão* 49.35 (2014): 49-74.

GIL, Antonio.Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Ed. Educ., 1997.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35. São Paulo, 2007.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da (Org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.109-126.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação**, n. 14, jul./ago., 2000.
Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 23 set. 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos**. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** - 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. 5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University, jul. 2002.

_____. LIBERALI, Fernanda Coelho. (In) **Um percurso na formação docente**. Ductor, São Paulo, p. 169-177, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NUNES, Cleiton Santos; ALMEIDA, Jorge Miranda. **Ética e educação em kierkegaard e paulo freire**. SOBRESKI. 2010. Disponível em:
<<http://periodicos.uesb.br/index.php/jieks/article/view/2057> >

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **In:** Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo, n. 11. São Paulo: RAAAB, abril/2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Vol%2003_ed%201_Const%20Col.pdf >

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A produção cotidiana de alternativas curriculares. São Paulo: UNICAMP, fevereiro/2003. Disponível em:
<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_cotidiana.htm>

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR 87

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo e processos de aprendizagem ensino**: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (Org.). **Sentidos de currículo**: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. São Paulo: DP ET Alii, 2012.

_____. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez Editorai, 2011.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Análise das Teorias Pedagógicas e das Práticas Docentes no Cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista – BA.** João Pessoa. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2007.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. **In:** ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo. Penso Ltda, 2010.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **A SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.** Natal. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2011. Orientadora: Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOUZA, João Francisco de. Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como resultado de experiência e revisão de sua História. **Revista Fênix**, n.1, p. 4-16, 2003.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFITEAS e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista do Programa Alfabetização Solidária:** a educação de jovens e adultos em discussão. São Paulo, v. 7, n. 7, p. 11-26, 2007.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica: Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: REAJA. Fundamentos I.** Vitória da Conquista: Secretária Municipal de Educação e Cultura, 1999.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Para EJA.** Vitória da Conquista: Secretária Municipal de Educação, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A

Modelo de Termo de Autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora da Escola Municipal _____, após os devidos esclarecimentos quanto ao tema, objetivo, questão e procedimentos da pesquisa sobre “Currículo Prescrito e Currículo Praticado no contexto da EPJAI”, autorizo que o autor da dissertação, Cleiton Santos Nunes, sob a orientação do Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, realize sua pesquisa nesta instituição e participe, se necessário, de outros momentos para produção de dados e diálogos com docentes e estudantes desta modalidade educativa.

Vitória da Conquista/Bahia, ____ de ____ de 2015.

Assinatura: _____

Apêndice B

Modelo de Termo de Adesão

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, professora do ____ Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Santos, após os devidos esclarecimentos quanto ao tema, objetivo, questão e procedimentos de pesquisa, aceito participar do referido trabalho, comprometendo-me a desenvolver as ações discutidas e negociadas coletivamente, para o cumprimento do objetivo a que se propõe a referida pesquisa. Também estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir, não sendo submetida a nenhuma sanção.

Assinatura

Apêndice C

Entrevistas com os professores do Segmento I

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO SEGUIMENTO I, MÓDULO I. INÊS

Entrevistador: Fale-me um pouco sobre o que te levou a escolher a docência como carreira profissional?

Inês: Desde pequena, eu tinha vontade de ser professora, naquele tempo em que a cidade era muito restrita, não tinha muitas opções, tinha o comércio e a educação, mas como eu gostava da educação eu fui para a educação. Na época que eu me formei, optei pelo magistério, era o curso técnico ou o magistério e a partir daí eu passei a atuar na sala de aula, e fui aprendendo, fui praticando. Depois eu fui para a faculdade porque eu precisava mais de uma teoria, pois a gente tem a prática, mas não tem a teoria, pois a teoria deveria estar junto com a prática mas não é assim que acontece não é mesmo, as vezes a gente tem um e não tem o outro e tem de ir em busca do que não tem, então eu fui para a faculdade para mudar de nível e ter mais conhecimento. Depois eu fui fazer a pós-graduação para ampliar o leque de conhecimento, porque as formações são pequenas, estas formações são muito precárias. Eu comecei a trabalhar com o primário, pois a minha formação é com as séries iniciais de primeiro ao quinto ano, eu tive a oportunidade de trabalhar com a EJA e fui, mas estranhei muito, pois a metodologia de trabalho com a EJA é muito diferente do que eu estava acostumada, o público também é muito diferente, você estranha muito, mas depois a gente vai aprendendo, você erra e acerta também, depois você vai adaptando e cria o seu método de trabalho, porque a gente cria o método da gente com o currículo da gente dentro de um currículo oficial a partir dos parâmetros e então vamos intercalando e vendo o que serve para a sala.

Entrevistador: Fale um pouco sobre a sua formação pedagógica.

Inês: Fiz normal superior e depois fiz uma pós-graduação em psicopedagogia

Entrevistador: Você fez normal superior onde?

Inês: Eu fiz na FTC, fui bolsista lá e a faculdade ofereceu o curso superior e então eu o cursei.

Entrevistador: Você fez mágistério?

Inês: Sim eu fiz mágistério com especialização em educação artística, mas abandonei por que a escola não tem jeito para arte, você viu não é, muita coisa que a gente não consegue aproveitar na sala de aula, mais eu ainda consigo por em prática um pouco do que eu aprendi lá, pois nada a gente joga fora não é mesmo, ainda que você não tenha o dom mas alguma coisa você aproveita a técnica não é.

Entrevistador: Quanto tempo você trabalha com a EPJAI?

Inês: EJA tem eu acho que mais ou menos uns 20 anos, eu nem sei quando é que eu vim pra EJA, eu vim de outras escolas, porque La na outra escola acabou, fechou o EJA e a gente eu fui removida para aqui

Entrevistador: Durante estes vinte anos de trabalho com a EPJAI, você tem percebido muitas mudanças?

Inês: Muitas mudanças, mas a clientela é a mesma, os mesmos problemas, as mesmas deficiências.

Entrevistador: Nesta escola você trabalha com o segmento I? Fale um pouco sobre ele.

Inês: Eu trabalhava com o terceiro e o segundo módulo. Depois, faltou professor para o primeiro, e também o alunado do terceiro tem muitas dificuldades e precisavam muito ser alfabetizado, então ficava muito ruim para a gente que trabalha com o modulo III de ensinar por que, a sala é multiseriada mesmo que segundo a coordenação a escola seja modular, isso é só no papel, por que o aluno aprende pouco, mesmo que ele passe para o próximo módulo o que a gente percebe é que ele esta aquém do esperado, por isso eu vim para o modulo I segmento I que eu posso realizar o trabalho do começo. Eu acho que ninguém vem do zero, eu vejo que eles têm muito conhecimento, eles não tem

conhecimento de escrita e de leitura, mas eles têm conhecimento de mundo, e então a gente intercala os nossos conhecimentos com os deles.

Entrevistador: Durante estes vinte anos a secretaria de educação ofereceu alguma formação na área da EPJAI, ou você buscou alguma outra formação para te auxiliar no trabalho com os adultos?

Inês: Olha as formações são mínimas, mas existem. Eu também quando foi fazer o meu TCC na faculdade eu pensei em fazer em EJA, mas como eu ia fazer em EJA eu comecei a estudar um pouco sobre a EJA e esse estudo me serviu muito, é claro que sozinha, pela internet, mas eu estava juntando material para fazer a monografia sabe o TCC, então eu achei algumas coisa em relação ao EJA, mas não foi o suficiente. O material sobre a EJA que eu encontrei, enfocava poucas as práticas e não tem material disponível sobre o assunto na internet, na internet tem muitos textos de alunos do mestrado e doutorado, mas assim como as outras modalidades de ensino que tem muito material disponível na internet e o desenvolvimento das práticas sobre as outras modalidades como nos anos iniciais com crianças. Para a EJA a gente não acha material que seja útil para ajudar a organizar as nossas práticas no dia-a-dia. Então resolvi escrever o meu TCC sobre a história da EJA e como as terminologias foram mudando ao longo do tempo, desde o Mobral até hoje com a Educação de Jovens e adultos, mas também não consegui levar a frente este estudo e eu então desisti de estudar o EJA na graduação, mas na medida do possível e que eu encontro material eu vou lendo e me aperfeiçoando.

Entrevistador: Quantos turnos você trabalha atualmente?

Inês: Eu trabalho dois turnos, de manhã e a noite, porque se não tiver um período para descansar a gente não agüenta muito tempo, se a gente não der um tempo para dar uma respirada até adocece.

Entrevistador: Você consegue utilizar os documentos curriculares que fundamentam o trabalho com a EPJAI, em sua prática cotidiana?

Inês: Não, somos nós mesmos que vamos criando a nossa prática, adaptando da melhor forma.

Entrevistador: O que você acha que é indispensável para se trabalhar com a EPJAI?

Inês: Olha é importante o professor estabelecer um contato mais próximo com as pessoas, porque eles se apegam muito a convivência com o professor, por isso é necessário interagir com eles e estabelecer um relacionamento de amizade, por que se não você fica sem aluno, minhas turmas nunca ficaram sem alunos, mas já aconteceu aqui na escola de professor ficar com a classe vazia e ficar a disposição, isso porque os alunos vão desistindo, aqui na escola as turmas começam cheias, mas vão desistindo até ficarem poucos alunos nas turmas.

Entrevistador: Que motivos você percebe que influenciam para este elevado número de evasão dos alunos da EPJAI?

Inês: Eles saem muito por causa do trabalho ou mudança, pois eles mudam muito, e também tem a baixa estima. O aluno da EJA é assim, ele vai para a escola, se eles não estiverem aprendendo eles desistem, eles mesmos dizem que não estão aprendendo nada que não vão continuar. A gente tem que trabalhar com o que eles querem aprender, o aluno na EJA, já chega sabendo o que eles querem aprender, no caso do primeiro ano eles querem aprender a ler, escrever e fazer conta não adiante você incrementar muito, você pode intercalar outras maneira de trabalhar mas não pode estabelecer uma rotina de inovações, por que eles não gostam eles sabem que não estão aprendendo, porque eles já vem assim padronizado mesmo, eles tem um objetivo uma meta a ser seguida, se não seguir esta meta pode levar a desistência deles, por isso eu tenho que trabalhar com os conteúdos trazidos por eles, porque quando a gente tenta trazer aqueles conteúdos propostos pela secretaria cheio de inovações eles não aceitam, eles não querem abrir uma roda de discussão durante a aula, eu penso que seria bom se a gente conseguisse fazer isso pois com este tipo de prática a gente poderia ampliar os conhecimentos deles, mas para eles isso não é conhecimento, até um filme tem de trazer com cuidado, pois eles acham que isso não é aula. O que eles gostam de fazer é mesmo de escrever e ler esse é o método

deles, mas a gente acha que isso não é o bastante e a gente vai intercalando algumas inovações outros assuntos para que não fique na mesmice.

Entrevistador: E os seus alunos aceitam bem estas inovações?

Inês: De vez em quando eles aceitam, a gente não pode fazer isso todo dia, mas de vez em quando eles nem sentem que estão aprendendo de um jeito diferente, então a gente vai intercalando algo diferente para não ficar naquele método bem antigo só de ler, escrever e copiar.

Entrevistador: Dê-me um exemplo de como você consegue inserir estas novidades em sua prática cotidiana?

Inês: Por exemplo, eu trago uma música, e a gente procura palavras no texto dela, dita algumas palavras para eles escreverem, fazemos a interpretação daquela música e eles tentam entender a mensagem daquela música. Mas você não pode fazer aquilo que eles não gostam, há vamos dançar, eles não gostam, vamos cantar, há eles dizem eu não sei cantar, então quando você traz um texto novo, tem que ter muito cuidado para poder intercalar com os novos conhecimentos para não ficar no método antigo e nem desagradar os alunos.

Entrevistador: Como Funciona o segmento I, nesta escola?

Inês: O segmento I aqui é a alfabetização, pois nós recebemos alunos que não reconhecem as letras, outros reconhecem a letras, mas não sabem ler assim o primeiro ano do segmento I é para aquele aluno que não tem vida escolar, é o começo de tudo. Quando recebemos alunos que sabem ler nós realizamos uma avaliação conforme a proposta curricular da SMED, assim a gente não pode fazer como a gente quer, pois as vezes nós temos um aluno bom que pode avançar de nível, mas a gente tem que esperar o período da secretaria, que varia muito. Este ano por exemplo, nós conseguimos realizar logo no início do ano, mas nos outros anos nós tínhamos que esperar até 100 dias, isso dificultava muito o nosso trabalho, porque este aluno que deveria avançar ficava na sala ouvindo coisas que ele já sabia e acabava se desmotivando e evadindo da escola. O segmento I funciona desse jeito aqui na escola, nos temos o primeiro e segundo ano onde a gente faz a sondagem dos

alunos que chegam, e então realizamos um trabalho de base com a alfabetização, temos também neste segmento o terceiro e o quarto ano que dão prosseguimento ao trabalho que a gente realiza, preparando o aluno para o segmento II que pode ser comparado ao sexto ano, então nós realizamos algumas provas bimestrais para definir se os alunos vão avançar ou continuaram com a gente até eles aprenderem a ler e escrever. Porque não adianta avançar o aluno sem ele ter aprendido a ler e escrever. Eles mesmos falam que não queriam ir, mas as vezes o próprio currículos não aceita que nós fiquemos muito tempo com um aluno , mas não adianta avançar o aluno sem ele ter sido alfabetizado, pois nos próximos segmentos eles não fazem isso e o aluno acaba desistindo de estudar.

Entrevistador: Qual a média de idade dos seus alunos?

Inês: Este ano eu tenho mais alunos com idade avançada, já trabalhei com uma turma cheia de adolescentes, esses meninos em sua maioria não conseguiram aprender no turno do dia e tem uma idade avançada para continuar lá, então eles vão para a noite, e lá dão muito trabalho, desistem, atrapalham os outros. É muito difícil trabalhar com jovens e adultos na mesma sala, pois eles geralmente são menos interessados, bagunçam muito na sala. Mas quando a gente pega uma turma mais de adultos, que são mais interessados, o ritmo de aprendizado é mais lento, mas a vantagem é que eles geralmente estão no mesmo nível de aprendizado e não tem indisciplina.

Entrevistador: Como você faz para materializar o conteúdo propostos para o segmento I da EPJAI em sua sala de aula?

Inês: Bom eu trabalho mais com a necessidade do aluno, este conteúdo que é proposto para ser utilizado eu nem pego todo eu pego apenas o que eu posso trabalhar eu não vou dizer que eu trabalho tudo por que eu não trabalho. Eu pego a parte mais de leitura e matemática a parte de conhecimentos gerais eu trabalho mais nas discussões que realizamos na sala, pois eu não trabalho com os conteúdos de forma separada e sim dentro dos textos que eu utilizo para alfabetizar, assim pela necessidade dos meus alunos acabo enfatizando mais português e matemática. Existe uma lista de conteúdos que devemos trabalhar em sala de aula, mas eu já tenho prática com esses assuntos e já sei o que eu vou trabalhar.

Entrevistador: Quais são os recursos didáticos disponíveis para o trabalho com a EPJAI nesta escola?

Inês: Olha tem o livro, o papel ofício que é escasso, mas tem um pouquinho, como o aluno gosta de copiar a gente compra o piloto e escreve o texto no quadro para eles copiarem aí fica um pouco mais fácil. Aqui nós temos uma televisão e um DVD, mas a gente tem que carregar ela é muito grande nós não temos técnicos para nos ajudar a montar os aparelhos, então quando a gente termina de montar tudo a aula já acabou, eu acho que nós deveríamos ter uma sala multifuncional para onde pudéssemos levar os nossos alunos e lá começar a aula sem perder tempo, nós temos também alguns computadores, mas também não temos um técnico para nos auxiliar, já teve um professor de informática há muito tempo aqui na escola, que levava os alunos para terem aula de informática e eles adoravam ir para lá, mas depois ele parou de vir e a sala foi fechada novamente, então por este motivo a gente não pode contar com estes recursos para inovar a nossa aula. O livro didático não dá para ser utilizado de forma integral, pois o aluno tem de saber ler, por isso eu acabo utilizando ele mais no final do ano com os meus alunos e eles gostam, mas tem que ser utilizado com alunos que já aprenderam a ler porque eles também precisam utilizar o livro didático, até mesmo os meus colegas dos outros anos eu vejo que não conseguem utilizar o livro todo, assim apesar de ser um livro para a EJA ele não é adequado para a EJA. Temos a Xerox também aqui na escola que nos ajuda muito, não dá para tirar Xerox todo dia, mas sempre que possível a gente tira cópia dos textos. E com toda esta dificuldade para realizar o trabalho com a EJA, a gente vai dando um jeitinho para ensinar, criando estratégias para sensibilizar o aluno e ensinado na medida do possível, é difícil, mas a gente consegue alfabetizar o nosso alunado na medida do possível.

Entrevistador: Diante da diversidade presente na sala de aula da EPJAI, como você consegue realizar a sua aula no dia-a-dia?

Inês: Bom a gente faz o trabalho corpo a corpo, vai à carteira mesmo, conversa com o aluno para saber da dificuldade dele, discute com eles o significado das palavras, faz com que eles interajam entre eles e vamos criando estratégias para nos aproximarmos mais deles, é difícil fazer o trabalho desta forma, mas não é impossível.

Entrevistador: Que estratégias você tem utilizado para motivar o aluno a permanecer em sala de aula?

Inês: Os alunos tem chegado com muita vontade de aprender, pois o mercado de trabalho exige muito, o meu público aqui é composto por donas de casa, caminhoneiros, pedreiros, mecânicos esses alunos estão vendo a necessidade lá fora de aprender a ler, escrever e matemática. Então com este público a gente fala muito da atualidade, da legislação trabalhista e da necessidade de aprender para se conservar no mercado de trabalho, pois ninguém vai querer um funcionário que dá trabalho, então eles vêm para a escola com o interesse de ajudar na vida profissional. Temos também, muitos idosos e adultos que querem aprender a ler, para ler a bíblia nos cultos, outros para renovar a carteira de motorista, assim na maioria das vezes eles vem para a escola em uma busca específica, sem muito interesse em levar a frente os seus estudos, e muitos ao conseguirem aquilo que desejavam e depois vão embora. Já os jovens eu não o vejo traçando metas aqui na escola não, eles não tem aquela vontade de profissionalizar.

Entrevistador: Em sua carga horária, existe algum espaço previsto para o seu aperfeiçoamento profissional em relação à EPJAI?

Inês: Não, não tenho, meu horário de trabalho é para o trabalho em sala de aula. Nós temos os ACs, que funcionam quinzenalmente, mas não dá tempo para a gente estudar, as vezes a gente estuda um texto mas não é uma formação continuada, não tem um material para a gente estudar, eu acho que deveríamos ter um material adequado para a gente utilizar em nossas salas de aula, a gente acaba discutindo as dificuldades que temos para dar aula e acaba que a gente não sai com um planejamento preparado para a sala de aula. Na maioria das vezes nós não conseguimos realizar o feedback das nossas experiências com a secretaria, eles trazem um estudo que muitas vezes apresentam uma prática muito além da necessidade e da realidade das nossas salas de aula, existem discussões que nós conseguimos adaptar para o uso na sala de aula mas na maioria das vezes a gente tem que inventar um jeito de dar aula.

Entrevistador: O professores do segmento I aqui desta escola, conseguem planejar momentos de interação entre os alunos? Ex. feiras, gincanas, projetos e ETC.

Inês: A gente consegue sim, mas este ano ficou bem difícil por que a gente só trabalhava com o segmento I, então vieram os alunos do segmento II que são em sua maioria adolescentes e ficou muito complicado, pois a gente trabalhava com grupos de discussões de temas diversos e eles apresentavam painéis, músicas e até falavam mesmos sobre o assunto. Eu tenho sentido muita falta destes encontros, mas com os alunos do segmento II é muito difícil, pois eles dispersam muito, e acaba não tendo um aproveitamento da atividade. O único espaço que nós temos às vezes para discutir alguma proposta de trabalho coletivo, são nos ACs que temos na secretaria onde a gente, os professores do segmento I desta escola se juntam para construir alguma ação.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO SEGUIMENTO I, MÓDULO II. MARIA

Entrevistador: Fale um pouco sobre a sua formação pedagógica.

Maria: Eu fiz o magistério e depois educação artística

Entrevistador: Há quanto tempo você trabalha com a EPJAI?

Maria: Mais de vinte anos.

Entrevistador: Durante estes vinte anos de trabalho com a EPJAI, você tem percebido muitas mudanças?

Maria: Durante este tempo que eu venho trabalhando com a EJA eu tenho visto apenas fracasso. Quando eu comecei a trabalhar com a EJA nós tínhamos vários cursos, várias palestras isso nos permitia desenvolver uma bagagem para trabalhar, mas com o tempo a EJA foi ficando esquecida, vem sendo alvo de um descaso total pela secretaria de educação. O ano passado nós ficamos o ano quase todo sem coordenador lá na secretaria,

não tivemos os ACS para o planejamento e até a escola mais, que era um projeto que tínhamos que nos permitia planejar a aula foi cortado, nós acabamos fazendo tudo sozinha.

Entrevistador: Diante da diversidade que compõem uma sala de aula na EPJAI, como você consegue materializar a sua aula no cotidiano da sua sala de aula?

Maria: Buscando em livros, trabalhando junto com os alunos e buscando na experiência deles os assuntos para a organização da aula, nós temos os livros, mas eles têm muita coisa que não tem nada a ver com eles, e não é isso que nós temos que trabalhar com eles por isso eu uso muito pouco o livro que nós temos, eu prefiro trabalhar a partir dos interesses deles. Os adultos têm mais dificuldade que as crianças para aprender, por isso a gente tem que ter mais atenção com eles, e mesmo assim o número de desistências é muito grande, porque eles desanimam muito fácil. Eu acho que o professor na sala de aula é que sabe a melhor maneira de ensinar, pois eu ensino os meus alunos ainda com o a –e –i –o –u, porque eu acho que ainda é a melhor maneira de ensinar, e eu já alfabetizei foi muita gente assim. Hoje em dia é tanto joguinho, brinquedo e inovação na educação, mas o certo são as vogais, as letras e as sílabas. Eu alfabetizei foi vinte anos desse jeito, e os meus alunos sempre saíram lendo, escrevendo e interpretando, somando e subtraindo e as vezes eu ainda conseguia ensinar multiplicação, mas naquela época eu ensinava do meu jeito, do jeito que eu sabia que era melhor, por que eu acho que é o professor na sala de aula, ele que sabe a melhor maneira dele ensinar e qual a melhor maneira do seu aluno aprender. Ao longo do tempo eu tive que mudar um pouco a forma como leciono, eu faço brincadeira, jogos, mas nada disso se compara a começar com as palavras.

Entrevistador: Entrevistador: Nesta escola você trabalha com o segmento I? Fale um pouco sobre ele.

Maria: Sim, bom aqui a gente trabalha com alfabetização, a primeira e segunda série são juntas e terceira e quarta série também, coisa que eu acho muito errado, um ano para dar conta de dois módulos. O ano passado a secretaria inventou isso, antes a gente podia fazer uma prova no início do ano para saber em que nível o aluno estava, e a partir dela direcionar este aluno para a série adequada ao conhecimento dele, depois esta prova mudou para 100 dias após o começo das aulas e este ano nem tivemos esta prova, e muitos alunos

ficaram prejudicados e acabaram desistindo, pois eles já sabiam tudo que a gente estava ensinado e não podiam mudar de sala. Eu me lembro que antigamente o professor de EJA tinha autonomia para trabalhar com o aluno, quando o aluno chegava na escola sem vida escolar, a gente tinha mais ou menos duas semanas para avaliar o aluno e emitir um parecer sobre o nível que aquele aluno estava, a vida escolar dele era adquirida através dos relatos dos professores e então era mais fácil direcionar ela para a turma certa, menos burocracia. Mas hoje tudo depende da secretaria, mas quem esta na sala com aquele aluno, somos nós, eu acho que é o professor na sala de aula que sabe a melhor maneira de trabalhar o aluno e não quem esta de fora.

Entrevistador: Em sua carga horária, existe algum espaço previsto para o seu aperfeiçoamento profissional em relação à EPJAI?

Maria: Apesar de ser Lei, nós não temos. A gente estuda é em casa, a noite, de madrugada a gente tem de se virar, pois é difícil encontrar conteúdo para EJA na internet, e a gente fica pegando um pouco de um lugar, um pouco de outro lugar, as vezes a gente tem que pegar material de atividade do dia e utilizar com os alunos da noite, por que nós não temos aquele material específico para o trabalho com a EJA.

Entrevistador: Quais são os recursos didáticos disponíveis para o trabalho com a EPJAI nesta escola?

Maria: No turno da noite nós não temos nada, as salas de informática, leitura e a multifuncional ficam fechadas, nós não temos acesso, até dicionário quando a gente precisa para trabalhar temos que pedir que os alunos tragam de casa pois os daqui da escola são apenas para os alunos do dia, até papel officio e a impressão das atividades a gente tem que fazer em casa, tirando do bolso da gente, mas eu digo ao pessoal da escola que eu ainda faço isso é pelos meus alunos, por que a escola não merece.

Entrevistador: O professores do segmento I aqui desta escola, consegue planejar momentos de interação entre os alunos? Ex. feiras, gincanas, projetos e ETC.

Maria: Não, nós tivemos duas ou três reuniões este anos lá na secretaria, onde nós lemos uma apostila e discuti um tema mas eu achei as discussões de lá muito vazias, eu mesmo do material que eles deram utilizei muito pouca coisa, então acaba cada um fazendo sua aula sozinho. Mas eu acredito que se nós estivéssemos aqui na escola juntos, planejando, discutindo, montando aula seria muito mais proveitoso para a gente.

Entrevistador: Que estratégias você tem utilizado para motivar o aluno a permanecer em sala de aula?

Inês: Bom eu chego e todo dia eu leio uma mensagem de auto-estima para incentivá-los ou uma parte da Bíblia e a gente comenta aquilo, e eles adoram isso, tanto é que no dia que eu esqueço eles me cobram. Eu passo muito trabalho para eles fazerem durante o semestre e no final eu faço uma avaliação valendo cinco pontos. Eu converso muito com eles e tento entender eles e incentivar-los há terminar o ano, a gente realiza algumas atividades lúdicas, umas festinhas onde cada um traz um lanche e a gente come junto para confraternizar. Eu não vou dizer que eu faço cem por cento corretos tudo, mas eu faço o que eu posso.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO SEGUIMENTO I, MÓDULO III. PAULO

Entrevistador: Fale um pouco sobre a sua formação pedagógica.

Paulo: Eu fiz a licenciatura em pedagogia e em letras e tenho uma pós *lato senso* em língua portuguesa e outra em gestão escolar.

Entrevistador: Há quanto tempo você trabalha com a EPJAI?

Paulo: Já trabalho com EJA há nove anos.

Entrevistador: Durante este tempo que você trabalha na rede municipal de educação, você passou por algum tipo de formação realizada pela SMED?

Paulo: Já, já participei pela SMED por uma formação específica na área de EJA. Nessa formação foram trabalhados especificamente conteúdos para o ensino de EJA, como metodologia de trabalho, o público alvo da EJA e suas particularidades da ação pedagógica e as formas de intervenção que o professor pode utilizar.

Entrevistador: O que te levou a escolha de ser professor da EPJAI?

Paulo: Existem dois fatores que me levaram ao trabalho com a EJA. Uma o fato de eu querer trabalhar com pessoas adultas, por que eu não me sentia preparado para o trabalho com crianças que é um trabalho mais desgastante profissionalmente, e o outro é que antes de entrar na universidade eu tive uma formação comunitária através da igreja católica e eu atuava muito, junto as comunidades eclesiais de base, e foi ai que eu tive contato, antes de entrar na universidade para fazer pedagogia, com a teoria de Paulo Freire. Eu fui inclusive um daqueles formadores dos círculos de cultura onde a gente trabalhava com questões da realidade das pessoas associado ao processo de aprendizagem, mas naquela época fazíamos um trabalho informal. Então eu via na EJA a possibilidade de retomar esse meu trabalho anterior, visto que a EJA é também um trabalho comunitário ligado em alguns momentos a movimentos sociais.

Entrevistador: Qual a média de idade dos seus alunos e como você consegue realizar a sua aula atendendo as especificidades de idade de seus alunos?

Paulo: Veja só, antes de caracterizar a minha turma a gente precisa caracterizar o que é a EJA I e a EJA II, pois são ao meu ver duas realidades bem diferentes. A EJA II que compreende o ginásio de 5º a 8º serie utilizando uma nomenclatura mais tradicional, tem um público bastante jovem que no ensino regular diurno não aprende e é enviado para a EJA e alguns adultos que a gente pode chamar de “heróis da resistência” por que conseguem ultrapassar os primeiros anos no EJA I e decidem dar prosseguimento aos estudos, ultrapassam a busca utilitária que muitos adultos tem com a EJA de aprender a ler a bíblia, o ônibus ou os produtos no mercado e já se sentem satisfeitos com a escola e acabam por evadir do espaço escolar. Já no EJA I nós temos esse público mais adulto, existem alguns jovens mais a predominância é deste público mais adulto e idoso com essa particularidade da busca utilitária do ensino. A minha turma, foi a divisão de uma turma

grande de outra professora e eu acabei ficando com os alunos mais adultos e idosos com uma série de dificuldades de aprendizagem e eu tive de voltar ao começo com letramento, silabação. Mas até que eu gostei disso, pois é um público mais interessado, mais responsável e eu gosto de trabalhar com disciplina em minha sala de aula então não tenho dificuldade com a minha turma, é claro ficaram alguns adolescentes, mas o adulto acaba se sobressaindo e alguns até acabaram desistindo, então no final do ano eu tenho uma turma mais adulta.

Entrevistador: Como Funciona o segmento I, aqui na escola?

Paulo: Olhe só, o seguimento I é um desafio para a gente definir ele, pois nós temos um conjunto de pessoas que procuram a escola para regularizar a sua vida escolar, e ai nos recebemos muitas pessoas que estudaram um ano, outros seis meses e depois abandonaram a escola e não tem nenhum documento que comprove esta experiência escolar e este público vem a escola, se matricula na EJA para regularizar sua vida, tem gente que nunca foi a escola e também se matriculam, então o segmento I é essa heterogeneidade de pessoas e interesses. Veja só, para tentar atender a essa diversidade o segmento I foi dividido da seguinte forma, a EJA I que compreende a alfabetização, a EJA II compreende o que anteriormente seria a 1º e 2º série e a EJA III que compreende a 3º e 4º série, essa estrutura leva 3 anos para ser percorrida pelo aluno para poder passar ao seguimento II. Então se a gente tivesse um público que no modulo I conseguisse adquirir as noções básicas da alfabetização e chegassem no modulo II minimamente alfabetizados, a gente no modulo II tinha uma situação diferente, mas isso é um sonho, para você ter idéia eu tive no módulo III alunos que não sabiam ler e escrever, e eu tive que colocar ele com uma colega que vem realizando o trabalho de alfabetização com seus alunos para ver se ele adquiria as competências necessárias para estar no modulo III, além dos alunos especiais, diagnosticados com laudo, que tenho em minha sala de aula e outro que não tem laudo mas a gente percebe a dificuldade e exige que a gente realize um tipo de aula diferente dentro da sala de aula, a heterogeneidade das turmas nos leva a caracterizá-las como turmas multiseriada mesmo. Então aqui na escola nós temos uma turma de módulo I, tem uma turma de módulo II e temos duas turmas de modulo III que uma é a minha. Outra coisa, trabalhar com o segmento I da EJA, é complicado pois a gente não consegue se planejar para o próximo ano, a maior parte dos alunos realizam a matrícula depois do início das

aulas, então fica difícil para a coordenação da escola prever quantas turmas teremos e de qual o módulo serão. Então fica difícil para a gente enquanto professor da EJA, se planejar, pois essa situação gera uma grande insegurança para nós em relação à continuidade do trabalho, a gente fica sem estabilidade na profissão.

Entrevistador: Em sua carga horária, existe algum espaço previsto para o seu aperfeiçoamento profissional em relação à EPJAI?

Paulo: Esse é um problema que nós enfrentamos aqui na rede municipal, pois a prefeitura municipal de conquista não atende aqueles 2/3 que o professor tem direito para atividade complementar que é a parte de preparação e de formação, mas é claro que a prefeitura tem um argumento em relação a isso, é que ela paga um percentual que seria a compensação em relação a este descumprimento, mas a gente tem um AC mensal que é insuficiente pois a gente vai lá cada última sexta-feira do mês e discute algumas questões com colegas de outras escolas, a coordenação sugere alguns conteúdos e não passa disso, não deixa de ser útil mas é insuficiente não tem aquela formação voltada para a EJA, como é o caso das redes temáticas e outras propostas que a gente tem conhecimento assim por alto e que deveria ser trabalhado nestes encontros, e no mais é com a gente mesmo. E eu, tenho a dificuldade da falta de tempo para estudar, pois eu tenho 60 horas e aí fica difícil se aperfeiçoar, pois tenho que dar conta das turmas, mas por ter a minha formação na pedagogia e as experiências com os círculos de cultura eu não tenho maiores dificuldades no trabalho com a EJA.

Entrevistador: Quais são os recursos didáticos disponíveis para o trabalho com a EPJAI nesta escola?

Paulo: Veja só, a escola é dotada de sala de leitura, sala de informática, sala multifuncional mas não funciona nada à noite, e a sala de informática não funciona na escola toda, ela funcionou um período durante 2011 ou 2012 não sei ao certo, mas o acesso aos alunos da EJA foi muito limitado. Além disso, temos um data show e um som que eu utilizo com frequência em minhas aulas, tenho dificuldade que não temos o livro didático, aqui na escola temos apenas quatro exemplares para trabalhar com o módulo III, então eu tenho que formar quatro grupos para eles terem algum tipo de acesso ao livro didático.

Entrevistador: Como são definidos os conteúdos que serão trabalhados com a EPJAI nesta escola?

Paulo: Veja bem, nós temos uma liberdade para definir os conteúdos, assim quando a gente faz esses encontros mensais o pessoal da secretaria sugere alguns conteúdos para serem trabalhados em sala de aula, eu geralmente sigo as orientações adaptando a necessidade da minha sala de aula, mas a falta da reunião aqui entre nós professores dificulta a realização do planejamento e o conteúdo acaba sendo definido por cada professor.

Entrevistador: Qual a rotina em sua sala de aula?

Paulo: Bem eu início a aula com uma conversa descontraída para relaxar, depois a gente fala um pouco sobre futebol e eles falam sobre os ocorridos nos bairros até a turma estar com um número mínimo para começar a aula e por isso não dá para fazer muita coisa, pois o tempo é bem reduzido, pois eles chegam mais ou menos às 19:30 horas e saem as 21 horas, então mal dá tempo para apresentar o conteúdo. Existe uma diversidade grande de necessidades, então eu levo uma atividade para o aluno que só consegue pintar, outro é necessário realizar um trabalho de alfabetização, os outros eu tenho que trabalhar os conteúdos do módulo III especificamente, então a rotina da sala é bem diversificada.

Entrevistador: Como você realiza a avaliação dos seus alunos?

Paulo: Esse é um grande problema que a gente enfrenta na EJA, diante da heterogeneidade da turma é difícil realizar um tipo de avaliação que seja efetiva, pois eu tenho que realizar algum tipo de avaliação condizente com o modulo III, eu tenho que definir quem vai para o Seguimento II e quem fica então eu tenho que ser realista com o nível que eles estão, apesar de realizar atividades condizentes com o nível que eles apresentam eu não posso direcionar muitos deles para o próximo nível, então é uma situação difícil em que eu me encontro quando eu vou avaliar estes alunos, pois muitos apresentam um certo avanço em relação ao nível que chegaram no início do ano, mas em relação ao que é necessário para concluir o modulo III não conseguiram e eu tenho que retê-los por mais um ano. Além disso, existem

os alunos especiais com laudo e outros que não tem laudo, mas a gente acha que tem algum tipo de deficiência e que nós temos que adequar a aula para atendê-los. Lá na sala eu tenho um aluno com deficiência que só sabe fazer pintura, então eu levo uma atividade para ele pintar e enquanto ele esta pintando eu vou ensinar o conteúdo do dia e, além disso, temos que avaliar também.

Relato feito após o termino das perguntas

Paulo: No inicio do ano foi muito complicado aqui na escola, pois nós recebemos o seguimento II que funcionava na escola xxxxxxxx aqui ao lado, e o seguimento II tem muitos alunos adolescentes, e você deve ter visto que a escola aqui não é muito grande, a acústica das salas é muito ruim, e muitos dos alunos que vieram de lá não queriam nada com a vida, tinha até uns que eram marginais. Eles não respeitavam os professores, a coordenação nem ninguém, a gente viva com medo, não podia falar nada com eles. Eles quebravam os banheiros, as portas das salas, os pratos da cantina. Foi muito difícil no início do ano, até drogas tinha aluno vendendo aqui na escola, muito adulto desistiu de estudar esse ano, pois eles diziam que não agüentavam essa bagunça, era uma barulheira, eles não ficavam nas salas. Eu acho que teve até um descaso da ESMED, pois nós pedimos ajuda várias vezes, mas eles nunca mandaram ninguém aqui para pelo menos ver a situação da escola, a coordenação teve que botar câmara na escola e até que chamar a polícia para fazer ronda aqui, mas eu acho que isso até piorou a situação, furaram os pneus da viatura e os marginais ficaram com raiva da gente e até deram tiro aqui no portão da escola.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO SEGUIMENTO I, MÓDULO III. CLARA

Entrevistador: Fale um pouco sobre a sua formação pedagógica.

Clara: Olha, eu morava em uma cidade pequena e minha mãe era professora e diretora de uma escola lá na minha cidade, e eu sempre sonhei em ser professora. Então eu passei a dar banca a algumas crianças lá da cidade e depois eu resolvi realizar a minha formação para ser professor, trabalhei também dezesseis anos nos correios na área administrativa de

lá e este ano me foi exigido que eu escolhesse em continuar lá nos correios ou permanecer na escola, e eu escolhi continuar na escola.

Entrevistador: Gostaria que você me falasse um pouco mais em relação a sua formação acadêmica.

Clara: Sou formada em Pedagogia e Matemática e tenho especialização em Psicopedagogia.

Entrevistador: Há quanto tempo você trabalha com a EPJAI?

Clara: Eu trabalho a aproximadamente há quatorze anos com a EJA e com educação a mais de vinte anos.

Entrevistador: Durante este tempo que você trabalha na rede municipal de educação, você passou por algum tipo de formação realizada pela SMED?

Clara: Sim, já tive algumas formações oferecidas tanto pela secretaria de educação quanto pelo sindicato, não como deveria acontecer, mas dentro das possibilidades tem ocorrido. Acredito que são necessárias mais formações e que estas sejam realizadas de forma continuada.

Entrevistador: Em sua carga horária, existe algum espaço previsto para o seu aperfeiçoamento profissional em relação à EPJAI?

Clara: Não, que a escola permita não, fica a nós a busca individual mesmo, todo o conhecimento que nós adquirimos é uma busca pessoal de cada professor. Bom, nós temos os ACs que funcionam de 15 em 15 dias lá na SMED, mas nós discutimos lá sobre como realizar a aula, é uma troca de experiências entre os professores mesmo. O planejamento da aula a gente realiza aqui na escola, pois a secretaria nos exige que este planejamento seja realizado aqui na escola, uma hora antes da aula, ou seja o horário da EJA é das 18 às 22 h, e nós deveríamos realizar o planejamento das 18 às 18:30, mas isso é impossível.

Entrevistador: Quais são os recursos didáticos disponíveis para o trabalho com a EPJAI nesta escola?

Clara: Bom a escola tem sala de leitura e informática, mas para o EJA não funciona. Quando a gente precisa utilizar a sala de leitura, por exemplo, tem de mandar os alunos virem à escola durante o dia para ter acesso. A gente pede eles para apresentarem trabalhos, confeccionar cartazes, e a gente acaba utilizando muito o data show como recurso, a gente apresenta um slide, passa um filme, mas a maioria dos alunos não se interessa por estes recursos, o que eles gostam mesmo é de copiar, até o livro didático que nos temos eles tem resistência em trabalhar.

Entrevistador: Como você faz para materializar os conteúdos propostos para o segmento I da EPJAI em sua sala de aula?

Clara: Olha, a gente trabalha muito com projetos. Então como eu te falei a gente tenta adequar os conteúdos propostos nas poucas reuniões que temos a realidade do nosso aluno.

Entrevistador: Qual a rotina em sua sala de aula?

Clara: Bom, eu começo a aula com uma oração e depois eu abro um tempo para uma conversa com os alunos sobre o dia deles, depois eu inicio com o conteúdo de fato, como boa parte dos alunos vão embora as 21h, pois a maioria deles mora em bairros muito perigosos e pedem para sair mais cedo, eu passei a ensinar o conteúdo até 21h e depois deste horário eu passo alguma atividade e quando dá tempo nós vamos corrigir esta atividade ou alguma outra do dia anterior, ou então eu vou tirar dúvidas de algum conteúdo que eles não tenham entendido direito.

Entrevistador: Diante da diversidade que compõem uma sala de aula na EPJAI, como você consegue materializar a sua aula no cotidiano da sua sala de aula?

Clara: Olha, eu procuro seguir o planejamento que a secretaria de educação juntamente com coordenação da escola nos encaminha e também adequando a aula a necessidade que se apresenta no dia-a-dia pelo meu aluno, hora eu tenho um aluno que vai realizar a prova

do DETRAN e então nós trabalhamos com as leis e os sinais de trânsito, em outro momento os meus alunos que são feirantes pedem para trabalharmos com matemática financeira, pois eles necessitam para o seu trabalho então a gente modifica a aula atendendo a essa necessidade, ou aos meus alunos que trabalham no comércio e pedem para trabalharmos com porcentagem, pois a loja oferece o desconto em porcentagem ou pagam o salário com base na porcentagem de vendas e dessa forma nós vamos montando a aula.

Entrevistador: Como você realiza a avaliação dos seus alunos?

Clara: Eu realizo provas e testes, além de verificar a assiduidade e pontualidade dos alunos, a realização das atividades em sala de aula, pois não é possível enviar trabalho para casa que eles não trazem. Então a gente vai analisando o progresso dos alunos durante o ano.

Entrevistador: Que estratégias você tem utilizado para motivar o aluno a permanecer em sala de aula?

Clara: Bom, eu não sei dizer ao certo o que eu faço, eu acho que é o carisma que eu tenho mesmo, eu tento ser amiga dos alunos, ouço muito a eles e procuro estar próximo deles ouvindo os problemas deles e dando conselhos na medida do possível.

Entrevistador: Qual a média de idade dos seus alunos e como você consegue realizar a sua aula atendendo as especificidades de idade de seus alunos?

Clara: Bom, lá na turma eu tenho alunos entre 14 e 78 anos. No início do ano eu tive muitos alunos, chegaram a ser matriculados 74 alunos, e a maioria eram “aborrecentes”, chegou ao ponto de eu ter que ir a secretaria e informar que se não dividisse a turma eu não teria condições de dar mais aulas. Imagina o que é ter na sala alunos “aborrecentes”, adultos e idosos, foi um período muito difícil, depois quando dividiu a turma é que eu pude respirar um pouco e começar a adequar a minha aula aos alunos que ficaram.

Entrevistador: Nesta escola você trabalha com o segmento I? Fale um pouco sobre ele.

Clara: O segmento I aqui funciona como o fundamental I. Eu trabalho com o modulo que equivale a 3º e 4º série, então é dividido de janeiro a junho eu trabalho os conteúdos relacionados a 3º série e de julho ao final do ano trabalho com a 4º série e aqueles alunos que tem um bom desempenho nas duas séries tem aprovação para a próxima série, mas eu acho que os conteúdos da EJA não são muito diferentes dos conteúdos do primário, pois a gente trabalha com silabação, ortografia além dos conteúdos da historia, geografia e ciências mas sempre tendo o cuidado de adequar a realidade dos alunos.

TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO COLETIVA DE DIALOGOS

Pesquisador: O que vocês entendem por currículo?

Clara: O currículo para mim é um conjunto de conhecimentos adquiridos por uma pessoa, dessa forma eu como professora construo o meu currículo a partir das minhas pesquisas, dos meus estudos, das minhas realizações. E também existe o currículo escolar que é composto pelos conteúdos que a gente tem de ensinar.

Inês: Eu entendo que o currículo é composto pela necessidade que o professor e o aluno encontram em sala de aula para construir conhecimento, então é através da interação entre professor e aluno que nós podemos construir um caminho para a realização da aprendizagem. Então o currículo para mim é este caminho que o professor constrói para a aprendizagem.

Clara: Sem deixar fugir os conteúdos exigidos pelo currículo nacional.

Paulo: Eu entendo que o currículo perpassa também por uma questão de ordem burocrática, pois apesar da construção na pratica deste currículo ser realizada pelo professor nós temos uma proposta maior que temos que seguir mas que nem sempre contempla a realidade da sala de aula, por exemplo este ano abriu se um espaço para a gente construir uma proposta pedagógica para o ensino de EJA no município, mas não conseguimos discutir de forma profunda sobre o tema e acabou aprovando um documento que não contempla as nossas realidades.

Pesquisador: Vocês entendem que existe diferença entre o currículo oficial e aquele que vocês realizam no cotidiano da suas salas de aula?

Inês: Não, mas a gente adapta aqueles conteúdos propostos ao conhecimento que nós temos. Não tem como a gente utilizar aqueles conteúdos da forma que foram propostos, a gente tem de adaptar a realidade do aluno. O currículo nacional é uma base para a realização das nossas aulas, mas o resto da construção é a gente que faz.

Maria: Até mesmo por que a gente não encontra tanto material assim, para realizar o trabalho com a EJA.

Ivor: O ano passado a secretaria enviou para a gente alguns módulos para o fundamental II, e a parte de matemática traziam um conteúdo de geometria abstrata, longe da realidade do nosso aluno. Dessa forma, nós não pudemos utilizar quase nada daquele modulo em nossa disciplina, e como aquele módulo foi a proposta da secretaria para o trabalho de matemática no segmento II e ele não atendia a realidade do meu aluno eu passei a trabalhar um conteúdo mais próximo da realidade deles que foi matemática e empreendedorismo. Onde a gente trabalhou em sala de aula com temas como juros, proporção, porcentagem e na parte de geometria ao invés de trabalharmos da forma como foi proposto no modulo a gente trabalhou com as noções de espaço, volume e trabalhamos com o espaço da sala de aula, da escola para eles visualizarem o conteúdo de forma pratica.

Paulo: É dessa forma que a gente trabalha, e eu percebo que os alunos da EJA vêem o ensino de uma forma muito utilitária, eles buscam na escola atender de forma imediata os interesses pessoais.

Pesquisador: Se vocês pudessem descrever a proposta da rede, vocês descreveriam de que forma?

Inês: Bem a proposta da rede a gente fica sujeito a equipe de coordenação, pois a cada equipe que entre tem uma proposta diferente para a EJA, então é difícil falar definir que proposta da rede a gente utiliza, por isso a gente não pode ficar focado nesta proposta, por

que as reuniões ocorrem de vez em quando e a gente não pode ficar esperando por eles para montar a nossa aula.

Ivor: Neste ano, por exemplo, nós tivemos a primeira reunião em meados do segundo semestre.

Inês: Então vocês podem perceber que não existe uma seqüência, e para que o trabalho da gente flua é necessário ter seqüência, planejamento, organização.

Maria: E quando surge uma proposta que contempla a nossa realidade, ela é podada. Como foi o caso da proposta de Néia, que realizou diversas reuniões, ouviu a gente e montou uma proposta baseada nas nossas experiências e quando chegou na coordenação da secretaria de educação ela foi podada. E então nós vamos fazer o que, não dá para ficar esperando uma proposta que atenda a nossa necessidade, a gente tem de montar com os poucos recursos que a gente tem a nossa própria proposta.

Inês: Falta a continuidade das propostas, pois a gente está cansado de ser consultado e não ver a nossa opinião ser posta em prática.

Pesquisador: Vocês sentem falta de um momento aqui na escola para a discussão e o planejamento das aulas para a EPJAI?

Marta: Sim, isso faz muita falta, pois no momento que a gente tem uma vez por mês um encontro na secretaria de educação com todos os professores da rede. E que começaram a serem realizados a partir do mês de julho.

Maria: Me parece que este é o primeiro encontro que a gente realiza este ano aqui na escola para discutir a EJA.

Cecília: Eu trabalhei muito tempo em um município pequeno, dez anos, e lá a gente tinha a semana pedagógica e nela a gente dividia por disciplina e lá a gente já definia o que iríamos fazer o ano todo. E tínhamos sempre reuniões no mês, ou as vezes a cada dois meses e construímos uma proposta que seguíamos no trabalho com os nossos alunos, e

quando eu cheguei aqui, não tinha semana pedagogia e eu fui para a sala sem orientação nenhuma, fui sozinha com o conhecimento que eu tinha. E já faz três anos que eu estou aqui e ainda não tive nenhuma reunião por disciplinas para eu saber como os outros professores fazem.

Claudia: Na verdade nós temos os ACS, mas eu não entendo por que a SMED realiza ACS daquela forma, pois não acrescenta em nada para a gente. Eles procuram pessoas do nada para falar para a gente de assuntos que não acrescentam em nada o nosso aprendizado. Eu confesso que eu vou único e exclusivamente pela obrigatoriedade, são ACS que deveriam levar em consideração os anseios de nós professores, os coordenadores deveriam tentar entender um pouco da nossa realidade, ouvir quais são as nossas demandas, as nossas angústias por áreas, para intervir de forma mais eficiente, eles não se atentam para a qualidade dos encontros, dos temas e as vezes ir ao AC é um verdadeiro desrespeito a nós como professores pois o trabalho com a EJA é muito delicado, temos alunos envolvidos com o crime, com drogas e a gente fica sem saber como lidar com este público e sentimos um verdadeiro descaso em relação a nós profissionais que lidam com a EJA por parte da SMED.

Pesquisador: Quais as diferenças entre o segmento I e o Segmento II?

Paulo: Uma coisa que a gente verifica no segmento I, é que exista um número maior de adultos do que no segmento II, pessoas que deixaram de estudar por inúmeras razões retornam a escola e não com interesse de ir para a universidade, mas com desejos básicos como ler a placa de trânsito, o ônibus. Eu vejo o pessoal do segmento I bem resistente a inovações na sala de aula, o que agrada a eles é realmente o ensino tradicional.

Marta: Veja só, benjamim às vezes traz um filme, passa música, morre explicando o conteúdo com um slide e outros recursos que ele arranja, e quando eu pergunto como foi à aula eles me responde que hoje não teve aula, só o professor com um monte de palhaçada.

Clara: Uma dificuldade que eu percebo é a questão da afetividade dos alunos com os professores e isso acaba gerando certa dependência, boa parte dos alunos que temos no

segmento I não querem mudar de turma ou de professor e acabam ficando na mesma turma ano após ano e a gente não tem o que fazer porque se forçar a mudança eles desistem.

Pesquisador: Em termos de livro, material didático. Vocês dispõem aqui deste tipo de material para o trabalho com a EJA?

Ivor: Foi feito a uns dois anos aquele modulo que eu me referi anteriormente, só que o módulo estava totalmente fora da realidade.

Claudia: Para geografia eu sempre faço adaptações aos conteúdos propostos pela SMED, busco sempre adequar o conteúdo a realidade do aluno, e quando eu faço essa relação com a realidade deles eles se interessam muito mais pelas aulas e aprendem com isso. Mas o livro didático mesmo a gente não tem, eu este ano trabalhei muito com apostilhas e escrevendo no quadro mesmo.

Cecília: Em ciência a gente procura trabalhar com os conteúdos que mais interessam a eles como reprodução humana, mas para realizar o trabalho eu tenho que trazer apostilas de casa por que o livro didático mesmo a gente não tem.

Marta: Esse ano o segmento II que funcionava na escola XXXXX aqui do lado foi transferida para cá, e não recebemos material didático nenhum, os poucos livros que temos aqui do segmento II eu é que tive que ir lá à escola durante o dia e pedir para a diretora de lá, nem o endereço da escola a SMED passou para os professores eles que tiveram que sair procurado a escola. Nem o pessoal de apoio para ajudar, pois o numero de alunos aumentou consideravelmente eles não mandaram, e foi realmente muito difícil para a gente se adaptar a esse novo publico, sem a estrutura necessária para atendê-los.

Ivor: No início nós tivemos um choque de geração muito grande, pois tínhamos adolescentes juntos com os idosos, com interesses e comportamentos bem diferentes e solicitamos a secretaria formar duas turmas com idades aproximadas mas não foi permitido, e nós acabamos perdendo senhores e senhoras que não se adaptaram a conviver com estes alunos mais jovens.

Marta: Quando a secretaria resolveu verificar a possibilidade de dividir a turma, já tínhamos perdido muitos alunos idosos. Para vocês terem idéia nesse período nós chegamos a ter turmas com mais de 60 alunos matriculados, mesmo sabendo que o limite é 35 alunos, a secretaria nos exigia matricular todos os alunos que aparecessem, pois a filosofia deles é que na EJA desistem muitos alunos durante o ano, e que matriculando essa quantidade de alunos eles podiam garantir um numero mínimo no final do ano. E eu acredito que não é assim que a gente deve proceder.

Clara: No modulo III mesmo eu tive matriculados 74 alunos, e chegou ao ponto de eu ir a secretaria e informar que se não dividissem a turma no outro dia eu não iria mais entrar na sala de aula.

Ivor: Em uma turma de 60 alunos, com certeza iriam desistir.

Marta: Sim, não tem condições para o professor dar aulas neste contexto.

Pesquisador: E dentro deste contexto apresentado por vocês, como vocês realizam a avaliação?

Clara: Através de trabalhos e eu avalio também a participação deles. As atividades que eu passo para eles principalmente de matemática, eu peço que eles resolvam no quadro junto com os outros colegas.

Maria: Minha turma é uma turma de alfabetização, então eu vou avaliando ao progresso deles através das atividades que eu vou realizando na sala de aula com cada um deles.

Inês: Minha avaliação é contínua, eu vou avaliando as atividades que eu vou aplicando durante o ano e realizo uma avaliação no final do ano e depois eu avalio o desempenho de cada um durante o ano inteiro e somo ao resultado que ele tirou na avaliação final que vale a metade na nota, ou seja, cinco pontos. Mas o que a gente percebe é que o avanço deles é muito pequeno em relação ao que a gente deseja, por isso é necessário continuidade no trabalho do professor, pois o avanço deles é bem lento.

Paulo: A minha turma é o que sobrou da turma que foi dividida, e o professor que viria para assumir a turma era um professor que realizaria o trabalho de alfabetização e não o desenvolvimento dos conteúdos propostos para o módulo III, quando eu cheguei que encontrei essa diversidade eu te confesso que fiquei meio perdido, então realizar avaliações que sejam adequadas a cada particularidade do aluno é muito difícil, eu diria quase impossível. De trinta e tantos alunos que eu tinha na turma no início do ano hoje eu termino o ano com 14 alunos, e esses “heróis da resistência” que continuaram apenas cinco estão aptos a passarem para o próximo módulo que equivale a quinta série, dois são alunos com fortes suspeitas de serem especiais e os outros não tem condição nenhuma de avançarem para o próximo módulo.

Pesquisador: Depois de tudo isso que vocês falaram sobre a EJA o que vocês acham que cabe em um currículo?

Paulo: Eu particularmente acho que a EJA deve ser tratada como um trabalho comunitário tem que ter um aspecto de comunidade. Eu to falando a partir do público mais velho que a gente tem no segmento I, um público que vive nas periferias da cidade, e que trazem uma vivência rural muito grande e que vem com uma série de dificuldades da vivência social deles, e por isso eu acho que a gente tem que voltar para a vivência freiriana, pois a gente tem se distanciado muito destes pressupostos de uma educação emancipadora, de uma educação voltada para os problemas sociais, e nesse sentido nós temos que envolver não só os órgãos que fazem a educação formal, mas a comunidade as organizações dos bairros para aproximar o currículo da comunidade e produzir algo a partir dessa realidade.

Marta: Pensar um currículo levando em consideração a realidade dos alunos, que seja produzido a partir da vivência que professores e alunos tem em cada escola, levando em consideração as experiências de cada realidade.

Inês: Eu acredito que o currículo deve contemplar realmente essa realidade que nós temos no cotidiano das nossas salas de aula, aproveitando a vivência de mundo que nossos alunos têm para produzir a partir deles o aprendizado.

Maria: Eu penso que o currículo deve ser algo regional, contemplando as características que temos na região, pois são a partir delas que nós conseguimos produzir algum tipo de aprendizado com os nossos alunos, e não a partir da realidade de outros estados como nós vemos nos materiais que chegam para a gente utilizar em nossas salas de aula.

Paulo: Mas a gente não pode fechar os olhos para as outras realidades que nos cercam Graça, pois nós recebemos aqui alunos de outros espaços, como São Paulo, Paraíba, Pernambuco e tantos outros.

Maria: Mas ainda assim eu acho que nós devemos focar na realidade nordestina que é muito rica e contempla a maioria dos nossos alunos, e as coisas que vem para a gente ensinar de outros contextos, pois o nordeste tem uma realidade e o sul tem outra e se não são reais os conteúdos para os nossos alunos e eles acabam por não entenderem aquela realidade apenas com a leitura de textos.

Ivor: Eu vejo que os conteúdos que os alunos vêm na escola têm que ter algum significado para a vida deles, não só na questão de facilitar a aprendizagem para ele, e sim na questão da funcionalidade daquele conteúdo na vida deles, o que a gente ensina aqui na escola para eles tem que ter algum significado pratico para eles, se não eu acredito que não adianta realizar o nosso trabalho, pois não será útil na vida deles o que a gente ta ensinado para eles.