



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

ZWINGLIO ALVES RODRIGUES

**Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de
Ensino da Bahia**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2016

ZWINGLIO ALVES RODRIGUES

Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia

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

Área de Concentração: Educação.

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

Vitória da Conquista

2016

R611d Rodrigues, Zwinglio Alves.

Discursos sobre a proposta curricular do tempo de aprender II da rede estadual de ensino da Bahia. / Zwinglio Alves Rodrigues, 2016.

102f.

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.

Inclui referências.

1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Proposta Tempo de Aprender II. I. Santos, José Jackson Reis. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 374.012

ZWINGLIO ALVES RODRIGUES

Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia

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

Área de Concentração: Educação.

Data: 30 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

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

SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA, Doutora – UESB (Avaliadora Interna)

REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO, Doutora – UFOP-MG (Avaliadora Externa)

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA, Doutora – UESB (Suplente Interna)

MARCO ANTONIO LEANDRO BARZANO, Doutor - UESB (Suplente Externo)

Dedico esta dissertação a **YHWH** (*Eu sou Aquele que é*), o Deus que fez repousar sobre mim a sabedoria, a inteligência, o conselho, a fortaleza e o conhecimento. Ele me formou dentro da madre de minha mãe, fez-me vir à luz, guia meus passos, sustenta-me por meio de Sua Providência, instrui-me quando dos meus erros e me coroa com honra quando das minhas conquistas. Ao Eterno, toda reverência.

AGRADECIMENTOS

O percurso da vida acadêmica não é fácil. Percebi isso claramente na graduação. O contexto acadêmico é muito desafiador. Mesmo sabendo disso, entrar em um programa de mestrado tornou-se objeto de desejo do meu coração. Depois de duas tentativas, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UESB. Entrei muito verde, saio mais amadurecido. Devo essa experiência de maturação a tudo que vivi nos dois anos do curso. Nesse tempo, estive ladeado por pessoas que, quando necessário, deixaram de estar ao meu lado para, às minhas costas, ampararem-me. A essas pessoas, passo a manifestar meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a **YHWH** (*Eu Sou o que Sou*), o Deus a quem honro e reverencio.

De forma muito especial, agradeço ao meu orientador Dr. José Jackson Reis dos Santos por ter acreditado em minhas possibilidades como discente e por ter me elevado a um novo patamar na vida acadêmica. Seu trato ético, fraterno e longânimo deixou marcas em meu caráter para toda a vida. Muito obrigado, professor Jackson, pelos incentivos e contribuições para minha formação acadêmica.

Agradeço à minha esposa Priscilla por sua cumplicidade e empréstimo de seus ouvidos para escutar o que eu tinha a dizer sobre as demandas e acontecimentos envolvendo o dia a dia do mestrado. Também sou grato a você por ter se dedicado na transcrição das entrevistas. Devo agradecer a Arthur, nosso filho, que chegou no tempo da defesa desta dissertação. Como você me inspira, Arthur! Um beijo, meu filho.

Muito obrigado mainha Teresa, painho Magno, meus irmãos Winglia e Roberto, por estarem ao meu lado e interessarem-se pelo meu progresso intelectual.

Apesar de não estar mais entre nós, devo fazer menção ao meu irmão Alberto, pessoa abrigada em meu coração para todo o sempre.

Agradeço aos meus sogros, Oriosvaldo e Vera, e às pessoas amadas de minha comunidade de fé por vibrarem com esta minha conquista.

Devo agradecer ao professor Dr. Benedito Gonçalves Eugênio pela amizade e presença marcante em toda a minha jornada acadêmica.

Sou grato aos meus colegas de curso pela cumplicidade discente manifestada diversas vezes.

De igual modo, agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação pela dedicação docente.

Agradeço às professoras Dra. Sandra Márcia Campos Pereira, avaliadora interna, e Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, avaliadora externa, pelas contribuições significativas repassadas quando da análise do texto de qualificação e pela disposição em compor a banca para a defesa desta dissertação.

A esperança tem duas filhas lindas: a indignação e a coragem. A indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.

Agostinho de Hipona

RESUMO

RODRIGUES, Z. A. Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2106.

Este trabalho inscreve-se no campo do currículo no contexto da Educação de Jovens e Adultos buscando responder à seguinte questão de pesquisa: Como ocorreu o processo de produção curricular na proposta Tempo de Aprender II em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia? Com base na referida pergunta, o objetivo deste trabalho consistiu em analisar esse processo de produção curricular tendo como referência o contexto de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia. Por isso, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de estudo de caso, adotando como procedimentos para produção de dados a entrevista semiestruturada, escrita de diários de campo e a análise de documentos oficiais. Compõe também o âmbito da natureza teórica e metodológica desta pesquisa, a “abordagem do ciclo de políticas”, método criado por Stephen Ball e Richard Bowe, que apoiou o desenvolvimento do estudo e o processo de teorização das orientações curriculares referentes à proposta em análise. A instituição *locus* desta pesquisa foi uma escola da rede pública estadual de ensino da Bahia, situada na cidade de Vitória da Conquista. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de seis professores e dois alunos e a coordenação pedagógica, participantes da referida experiência. Para a análise, interpretação e sistematização dos dados foram adotados teorizações e postulados foucaultianos. Os conceitos de discurso, enunciados, prática discursiva, relações de poder e regimes de verdade incorporaram as análises. Além disso, os dados foram observados com base em autores do campo do currículo e da Educação de Jovens e Adultos. Concluiu-se, portanto, a partir da análise dos dados que: a) a proposta Tempo de Aprender II, embora bem recebida pelo corpo docente e coordenação, chegou à escola sem que tivesse ocorrido uma discussão com os profissionais da instituição. Constatou-se que: a) a proposta atende bem aos educandos que procuram a escola; b) a desarticulação entre as orientações da Secretaria de Educação do Estado, Núcleo Regional de Educação e a Escola com prejuízos para os educandos, a despeito de alguns bons resultados apresentados pelo curso; c) o currículo trabalhado na escola, no tocante ao material didático, encontra-se desatualizado. No entanto, há ressignificação do material usado na expectativa de contemplar os anseios dos educandos. Outro componente curricular discutido responsável por acarretar problemas à formação permanente dos educandos refere-se à pequena carga horária do curso; d) o corpo docente, apesar de uma larga experiência com a EJA, sente-se desamparado pela SEC do ponto de vista da formação continuada e lamenta a falta de uma equipe pedagógica no NRE para acompanhar o trabalho junto à escola; e) muitos educandos procuram o curso por causa da pequena carga horária e estão interessados na certificação e possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Proposta Tempo de Aprender II.

ABSTRACT

RODRIGUES, Z. A. Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2106.

This paper is inserted in the curriculum field in the context of Education of Young People and Adults, seeking to answer the following research question: How did the process of curriculum production in the proposal of *Tempo de Aprender II* (Time to Learn II) in a public school from the Bahia state happens? Based on aforementioned question, the aim of this work was to analyze the curriculum production process of Time to Learn II proposal, taking as reference the context of a state public school from Bahia. In order to do so, we carried out a research of qualitative nature by means of case study, adopting the semi structured interview, writing of field journals and the analysis of official documents as procedures for the data production. The “policy cycle approach”, method created by Stephen Ball and Richard Bowe, who supported the development of study and the process of theorization of curriculum orientation concerning the proposal in analysis is also part of the methodological and theoretical realm of this research. The *locus* of our research was a state public school in Bahia, situated in the city of Vitoria da Conquista. The research subjects were six teachers, two students and pedagogical coordination, participants of the experience in question. For the analysis, interpretation and systematization of data, we used theories and postulates by Foucault. The speech concepts, sentences, discursive practices, power relations and regimes of truth were also incorporated into the analysis. The data were analyzed based on authors of the curriculum field and of Young and Adults Education. From the data we have concluded that: a) Time to Learn II proposal, although well received by the teaching staff and coordination, came to the school without a discussion among the professionals of the institution. We also noted that the proposal serves quite well the students that seek the school, b) we observed a disarticulation among the guidance from the State Education Department, Education Regional Center and School, which causes damage to students, despite some good results that the course has presented; c) the curriculum employed at the school, concerning the didactic material, is outdated. However, there is a (re)significance of the material used aimed at fulfilling the longings of the students. Another curricular component discussed and that causes problems to the students’ permanent formation is the course workload, d) the teaching staff, despite having a large experience in working with EJA, feels forsaken by SEC when it comes to ongoing formation and complains the lack of a pedagogical team at NRE to monitor the work done at the school, e) many students seek the course due to its small workload and are interested in the certification and possibility of being inserted into the market place.

Key-words: Curriculum. Education of Young People and Adults. Time to Learn II Proposal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagem combinada das instâncias “currículo pré-ativo” e “currículo interativo”	27
Quadro 2 - Docentes sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 3 - Informações sobre as entrevistas com os docentes	39
Quadro 4 - Documentos internacionais, nacionais e estaduais referentes à EJA.....	41
Quadro 5 - Metas 2, 3 e 16 PNE/EJA – Descrição e Metas Estimadas	45
Quadro 6 - Metas 3, 8, 9 e 10 PNE/EJA	45
Quadro 7 - Roteiro da entrevista semiestruturada articulado aos contextos	54
Quadro 8 - Tempos Formativos	64

LISTA DE SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA Bahia
Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI Centro de Documentação e Informação
CEAP Centro de Estudos e Assessorias Pedagógicas
CEB Câmara de Educação Básica
CNE Conselho Nacional de Educação
Confinteia Conferência Internacional da Educação de Adultos
Conae Conferência Nacional de Educação
CPA Comissões Permanentes de Avaliação
Direc Diretoria Regional de Educação
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FMI Fundo Monetário Internacional
FTC Faculdade de Tecnologia e Ciência
GEPEPJAI Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOVA Movimento de Educação de Base
NRE Núcleo Regional de Educação
PNE Plano Nacional de Educação
PPGEd Programa de Pós-Graduação em Educação
SEC Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SESI Serviço Social da Indústria
SMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB Universidade do Estado da Bahia
UFBA Universidade Federal da Bahia
Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
2.1 CURRÍCULO: ETIMOLOGIA, SURGIMENTO E CARÁTER POLÍTICO	23
2.2 CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	25
2.3 CURRÍCULO NA EJA	27
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: SITUANDO OS CAMINHOS DE ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	32
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	32
3.2 CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	34
3.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ABORDAGEM DO MÉTODO DO CICLO DE POLÍTICAS	39
3.4 DOCUMENTOS ANALISADOS	40
3.4.1 Confiteas.....	41
3.4.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN 9.394/96) artigos 37 e 38.....	42
3.4.3 Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara da Educação Básica (CEB) 2000	43
3.4.4 Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010 – 2014/2024)	43
3.4.5 Política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2009)	44
3.4.6 Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.....	45
3.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	49
3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
3.6.1 Relações de Poder	54
3.6.2 Prática Discursiva.....	57
3.6.3 Regimes de Verdade.....	60
4 PROPOSTA TEMPO DE APRENDER II: APRESENTANDO E DISCUTINDO OS DADOS.....	62
4.1 DISCURSOS SOBRE A PROPOSTA TEMPO DE APRENDER II.....	62
4.2 RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLA	67
4.3 ELEMENTOS DO CURRÍCULO TRABALHADO NA ESCOLA	72
4.4 PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA PARA ATUAR NA EJA.....	77
4.5 EJA E MUNDO DO TRABALHO	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	96
ANEXOS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emergiu influenciada por dois momentos em meu¹ percurso acadêmico. O primeiro relaciona-se com minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), quando no quinto semestre do ano letivo de 2008, cursei a disciplina *Educação de Jovens e Adultos*. Ao estudar a Declaração de Hamburgo, documento resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confitea), realizada no ano de 1997, fui provocado a refletir sobre as declarações como: “A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida” (UNESCO, 1999, p. 19). A EJA, segundo a dita declaração, consiste na asseveração de “[...] consequência do exercício para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1999, p. 19). Subjaz a esse conceito o seguinte tripé: interesse por formas de vida, formas de trabalho e formas de sobrevivência.

Os primeiros interesses se desdobraram em outros até a chegada do momento da experiência docente junto à EJA. Durante o oitavo semestre da graduação, no ano de 2009, ao cursar a disciplina *Práticas Pedagógicas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, optei por estagiar em uma turma de EJA numa escola municipal da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Cabe ressaltar que o estágio supervisionado pressupõe a solidificação das relações teoria-prática, pois se trata de um componente importante da formação específica do docente (PIMENTA, 2004) e, por sua instrumentalidade, o estudante tem a possibilidade de desenvolver e experienciar conhecimentos acadêmicos em situação de prática profissional. Embora minha experiência no estágio supervisionado tenha durado quinze dias revelou-se extremamente profícua.

Na fase inicial dessa vivência pedagógica, ressalto a presença de intensos temores pessoais, acontecimento natural, pois, afinal de contas, trata-se de um momento no qual o estagiário, sem experiência docente, encontra-se frente a frente com a oportunidade de aprender e compreender o significado da docência. A novidade naturalmente gera tensão. Nesse contexto totalmente estranho, preocupações como a construção da identidade profissional acometem o estagiário. A ação docente pautada na relação entre teoria e prática e a questão dos saberes são dilemas causadores de espécie. Segundo Pimenta (2004), o estágio compreende o momento de aproximação do enfrentamento desses dilemas.

A instituição do estágio situa-se em um dos bairros periféricos de Vitória da Conquista e funciona há mais de 25 anos. O trabalho foi desenvolvido junto à modalidade EJA,

¹ Para as informações pessoais nesse texto, uso a primeira pessoa do singular.

Segmento I (equivalente, na época, às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). As turmas eram dispostas em módulos 1, 2, 3, e 4, tendo, portanto, estagiado no primeiro módulo. A turma era composta de quinze estudantes que iam à escola regularmente. As aulas iniciavam-se sempre às 19h15min e terminavam às 21h30min, apesar de alguns alunos terem o hábito de chegar um pouco mais atrasados. Quando havia merenda, eles se serviam dela antes do início das aulas. Apenas nas quintas-feiras, na turma onde trabalhei, a aula encerrava-se às 21h para que houvesse um lanche de socialização entre estudantes e docente. Embora, naquele tempo, a modalidade EJA, na escola, contasse com 136 alunos matriculados, o número de alunos frequentes em toda a instituição não passava de 55.

Meu primeiro dia de prática docente bem como toda a primeira semana, como dito anteriormente, foram marcados por alguns temores internos, visto que o desconhecido representa um elemento desestruturador. Ainda mais quando se relaciona com a necessidade de se obter a aprovação de outrem, pois o estágio em sala de aula implica a aprovação da professora titular, dos estudantes acostumados com ela e do docente supervisor do estágio. O mundo das relações interpessoais em seus mais diversos segmentos sujeita o indivíduo à avaliação de terceiros e agradá-los em algumas instâncias acaba por determinar a possibilidade de sucesso profissional. Isso se torna mais aterrador quando se recorda o quanto o juízo humano é imperfeito. No entanto, nas atividades educacionais, acostumar-se a isso se torna imprescindível, pois disso ninguém escapa.

Mesmo diante dessas situações intimidadoras, o estágio foi levado adiante com dedicação. Isso ficou evidente depois que os resultados apareceram com a satisfação e a gratidão da professora que me recebera para assumir a turma “dela” e a amizade e cooperação constante dos estudantes com os quais trabalhei.

A primeira semana de estágio consistiu na observação da prática pedagógica da professora, da participação dos estudantes, da maneira como a sala de aula era organizada e de todas as demais dinâmicas inerentes ao espaço. Algumas incompletudes tais como a proposição de pesquisas genéricas por parte da professora, pouco interesse dos alunos no desenvolvimento da aula, entre outras, foram notadas. A EJA, de acordo com a Seção V e com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, contempla os sujeitos “[...] que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria”². No decorrer desse período, auxiliiei a professora entre uma

² Em nota de rodapé, Cury comenta: “A expressão *idade própria*, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal

atividade e outra. Esse pequeno tempo de observação serviu para projetar a maneira como iria me portar pedagogicamente quando assumisse a turma. Pude perceber durante aquela semana a insistência por parte da professora de trabalhar apenas com o quadro e com atividades impressas, isso me pareceu bastante monótono e cerceador.

Em face do que fora observado, decidi enfatizar a autoestima e a variedade de leituras, além de textos impressos. Sugeri assistir a um filme em um dia e, no dia seguinte, foi proposta a leitura de algumas imagens do filme fixadas no quadro. Não se tratava de um vídeo educativo ou produção televisual, mas de uma produção de caráter não didático e de fruição estética em sala de projeção.

A confecção das atividades impressas que acompanharam essas propostas foi planejada para o encontro com a realidade dos discentes e com suas experiências previamente adquiridas e introduzidas no contexto do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Oliveira (2008), o conhecimento se tece em redes construídas, partindo de todas as experiências vivenciadas. Sabia aonde desejava chegar com esse pouco tempo de trabalho no estágio ao colocar perguntas tais como: “como vejo os alunos?”, “como me vejo?”, “qual a relação que estabelecerei com os alunos?” e “qual é o maior objetivo do meu trabalho?” que auxiliaram nos meus propósitos, os quais entendo ter alcançado.

Para o desenvolvimento de outras atividades, sugeriu-se a formação de grupos, de duplas, de rodízio de grupos e de trabalho de monitoria sempre com vistas à interação e a ajuda mútua. Como na turma havia estudantes mais avançados que outros, fazia-se necessário preparar, no mínimo, três atividades para cada aula. Em linhas gerais, essa foi minha experiência como estagiário na EJA. Pelos comentários da professora e pelo ânimo dos estudantes, percebi que fazia um trabalho razoável. No entanto, a curta estadia não permitiu mensurar os resultados reais dessa vivência.

Trabalhar com jovens e adultos é trabalhar com muitas possibilidades, mas também com muitas especificidades e com muitos desafios. Contudo, o cotidiano dos estudantes precisa ser explorado, já que o conhecimento, conforme Oliveira (2008), acontece por meio de uma tessitura em redes. A culminância do meu estágio ficou marcada por um momento de socialização. Porém, antes deste, algumas atividades lúdicas foram realizadas, as quais visaram dar espaço ao processo ensino-aprendizagem. Assim como me propus inicialmente trabalhar a autoestima dos estudantes e algumas maneiras de ministrar aulas, além do uso do quadro e de atividades impressas, procedi de igual modo no momento final do meu estágio.

expressão consta da LDB, inclusive do art. 37”. Apresenta-se este esclarecimento em razão também de que se entende que não há uma idade própria para aprender. Aprende-se ao longo de toda a vida (BRASIL, 2000, p. 4).

Hoje, depois de estudos acadêmicos mais elaborados, reconheço a necessidade dos estudantes da EJA de atualização de conhecimentos por todo fluxo da vida (BRASIL, 2000). Cury afirma ser função da EJA, inclusive a denomina de “permanente”: “[...] é o próprio sentido da EJA” (CURY *apud* BRASIL, 2000, p. 11). Esta função, chamada também de qualificadora, “[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (CURY *apud* BRASIL, 2000, p. 11). Tal noção foi inaugurada com a Declaração de Hamburgo (V CONFITEA, 1997)³.

Vivemos num tempo de rapidez da evolução do mundo, fato que implica a necessidade de um *continuum* educativo capaz de proporcionar a atualização de conhecimentos. Nesta atualização, a pessoa se qualifica, requalifica e insere-se em novos campos de atuação, ou seja, como arremata Cury: “[...] a realização da pessoa não é um universo fechado e acabado” (CURY *apud* BRASIL, 2000, p. 11). A função permanente, consoante Cury, simboliza um apelo para: a) a educação permanente; b) a criação de uma sociedade educada para, o universalismo, a solidariedade, a igualdade, a diversidade.

Embora tudo o que tenha sido dito sobre ser próprio da natureza da “função permanente” dar condições a todos para que atualizem conhecimentos, Ventura (2008, p. 102) tece críticas à noção “função permanente” que, para esta, tem abandonado o significado original de sua matriz. A crítica gira em torno da desresponsabilização do Estado como promotor da educação como direito coletivo o que implica a responsabilização individual, e gravita em torno também do que o referido autor chama de *ethos* mercantil, isto é, a educação permanente como está obedece às exigências do Estado neoliberal. Em outras palavras, o conceito de aprendizagem ao longo da vida “[...] se articula com a relação direta estabelecida entre educação e atividade econômica, ou seja, a política de formação como resposta às políticas de emprego” (VENTURA, 2008, p. 106).

Outra crítica ao modo como o Relatório Delors propugna a aprendizagem ao longo da vida consiste, em sua opinião, no fato desta estar referendada “[...] na defesa da aprendizagem de competências para competir” (VENTURA, 2008, p. 107). Disso, a autora conclui que o

³ “Não obstante o seu tom inaugural, o discurso sobre a necessidade de uma educação ao longo da vida não é novo. Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco, apresentou o Relatório Aprender a Ser (mais conhecido como Relatório Faure, nome do presidente da Comissão) enfatizando o conceito de educação permanente. Em 1996, mais de vinte anos depois do Relatório Faure e, portanto, num contexto totalmente diferente, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado de 1993 a 1996 e divulgado no livro Educação: Um Tesouro a Descobrir (conhecido também como Relatório Delors, nome do presidente da Comissão), apresentou os desafios aos quais a educação, em âmbito mundial, deveria responder no próximo milênio” (VENTURA, 2008, p. 103).

mote passa a ser uma orientação pragmática. Como continuação de sua crítica, Ventura aponta para a ausência de precisão dos conceitos, tal qual como no caso da educação ser considerada como “a chave de acesso ao nosso século” (VENTURA, 2008, p. 107). A suma das críticas dessa autora consiste na compreensão da manutenção da lógica social capitalista que promove a proposta de educação ao longo da vida. O que se pretende são continuidades e não rupturas. A despeito das críticas às contradições encontradas no núcleo do conceito “educação permanente” como apresentado em Cury (BRASIL, 2000) e nos Relatórios Faure e Delors, Ventura (2008) ressalta o valor representativo desse conceito no tocante à luta de classes que este representa no Brasil.

Posteriormente a esses momentos, chego ao estágio atual no qual meu interesse pela EJA é elevado a estatuto de objeto de pesquisa. A ideia de pesquisar a EJA na Rede Estadual de Educação da Bahia partiu dos interesses em aprofundar os estudos nessa modalidade de educação em face dos poucos ou quase inexistentes trabalhos concernentes à EJA no âmbito estadual.

Santos ao pesquisar sobre como mulheres alunas da EJA percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência, informa que, conquanto os problemas da EJA sejam de caráter global, ela estaria fazendo um recorte investigativo voltado para a realidade nordestina, inclusive baiana, “**carente de investigação**” (SANTOS, 2013, p. 22, grifo nosso). Esta lacuna é o espaço onde se insere este trabalho na tentativa de ampliar a discussão envolvendo a EJA na rede estadual do Estado da Bahia e devido à identificação da existência de poucas pesquisas, pontua-se a relevância desta dissertação.

Diante do exposto, a questão central buscou responder à seguinte indagação: Como ocorreu o processo de produção curricular da proposta Tempo de Aprender II em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia? Com base na referida pergunta, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de produção curricular da proposta Tempo de Aprender II em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia. A escolha da instituição *lócus* da pesquisa recaiu em uma escola da rede pública estadual de ensino da Bahia, situada na cidade de Vitória da Conquista.

Para a análise, interpretação e sistematização dos dados, foram utilizadas teorizações e postulados foucaultianos. Os conceitos de discurso, enunciados, prática discursiva, relações de poder e regimes de verdade incorporaram as análises. Nessa esteira, dialogou-se também com autores de currículo e da EJA.

Do ponto de vista organizacional, a dissertação apresenta-se em três capítulos, conforme descritos a seguir. No primeiro capítulo, *Currículo e Educação de Jovens e Adultos*, refere-se ao currículo e sua relação com a EJA, estabelece-se de início apontamentos de caráter etimológico e político. Posteriormente, adentra-se na discussão do currículo como uma construção histórica apontando ser o currículo um construto histórico assinalado por conflitos sociais, ambiguidades e rupturas. Em seguida, volta-se o olhar para o currículo e a EJA. O ponto central desta discussão consistiu em problematizar a complexidade da EJA por causa de seu caráter múltiplo e diferenciado. A tentativa de responder como articular uma discussão sobre currículo com os sujeitos inseridos nesse universo é a questão proposta, tendo isso em vista foram colocados alguns pensamentos de Oliveira (2008) e Arroyo (2006), entre outros.

O segundo capítulo, intitulado *Abordagem teórico-metodológica da pesquisa: situando os caminhos organização e interpretação dos dados*, engloba informações teórica e metodológica da pesquisa, destacando aspectos como: a natureza, o tipo de pesquisa, bem como, os sujeitos da pesquisa, o *lócus*, os procedimentos de construção de dados e os dispositivos de análise. Neste capítulo, discute-se a *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas), proposta sistematizada por Stephen Ball e Richard Bowe para a pesquisa e teorização de políticas. A abordagem do ciclo de políticas orienta a análise das políticas e dos programas educacionais a partir dos cinco contextos do ciclo de políticas, quais sejam: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Neste capítulo, problematizam-se esses conceitos, além de discorrer sobre teorizações e postulados foucaultianos, instrumentais que auxiliaram na melhor compreensão dos dados construídos.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise dos dados. O título do capítulo é *Proposta Tempo de Aprender II: apresentando e discutindo os dados*. Da recolha dos dados, instituiu-se cinco temas a fim de sobressair o mostrado no campo. O primeiro tema apresenta a Proposta Tempo de Aprender II e analisa os discursos acerca da proposta. O segundo traz à tona a relação entre orientações da Secretaria de Educação do Estado, do Núcleo Regional de Educação e da Escola. Enquanto o terceiro destaca componentes curriculares trabalhados na escola, o quarto é desenvolvido sob o tema profissionais da docência para atuar na EJA. Por fim, o quinto tema versa a respeito da EJA e do mundo do trabalho. Nas considerações finais, apresentam-se as principais conclusões desta pesquisa, seguidas de algumas recomendações de propostas curriculares na EJA.

2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, apresentam-se discussões sobre currículo e Educação de Jovens e Adultos, com enfoque no campo epistemológico, o surgimento e o viés político do currículo, o entendimento de currículo como construção social e sua relação com a EJA.

2.1 CURRÍCULO: ETIMOLOGIA, SURGIMENTO E CARÁTER POLÍTICO

A procedência etimológica da palavra currículo vem do latim, cuja tradução do vocábulo *currere* que significa correr, curso ou carro de corrida, segundo Goodson (1995). Pode também estar se referindo à ordem como sequência e à ordem como estrutura. Desse modo, o conceito de currículo remonta à ideia de **caminho** e também de **construção**. Enquanto caminho, o currículo é um instrumento para estruturar um profissional com conhecimentos objetivando sua atuação em uma determinada atividade. Ainda como caminho, assinala para possibilidades intrínsecas às concepções educacionais vinculadas ao projeto maior da instituição educativa. A referência aqui ao currículo como instrumento de construção faz menção aos conteúdos indispensáveis à construção de conhecimentos profissionais. Goodson informa que:

[...] O conceito de currículo como sequência estruturada ou disciplina, provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Ou seja, desde esses primórdios, houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina, aliando o currículo a uma nova ordem social, onde alguns recebiam uma escolarização avançada e outros um currículo mais conservador (GOODSON, 1995, p. 43).

No marco histórico envolvendo o Calvinismo, no século XVI, surge o currículo. Percebe-se no excerto anterior do referido autor o currículo como sendo um instrumento de polarização entre grupos onde práticas educativas diferentes e conteúdos distintos eram oferecidos de modo diferenciado. Registra-se no século XX, o currículo como campo de estudos e, doravante, as discussões em torno do currículo redundam em “[...] abordagens e teorias curriculares” (EUGÊNIO, 2004, p. 60).

Da afirmação do currículo como caminho e construção, bem como o fato de o currículo, em seu surgimento, propor para alguns “uma escolarização avançada” e para outros um “currículo mais conservador”, deve-se dar alguma ênfase ao aspecto não apolítico do currículo, conforme Goodson (1995).

Ao comentar o excerto de Goodson, Eugênio esclarece: “Percebe-se neste momento o poder do currículo para determinar o que seria processado em sala de aula e logo se vê outra forma de poder presente no currículo, o poder de diferenciar” (EUGÊNIO, 2004, p. 59) e dispõe o modo como os conteúdos eram distribuídos. Os rebentos oriundos de famílias abastadas tinham escolarização até os 18, 19 anos de idade e seguiam um currículo marcadamente clássico; os rebentos pertencentes às classes mercantis obedeciam a um currículo com menor ênfase nas orientações clássicas e modelado para a prática; e, finalmente, os rebentos de famílias detentoras de pequenas propriedades agrícolas e pequenos comércios, o currículo propunha a seguinte tríade: ler, escrever e contar.

Os conteúdos do currículo são aqueles necessários e socialmente aceitos em cada momento histórico, ou seja, está ligado a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento, atendendo, assim, em épocas desiguais, a interesses em certo espaço e tempo histórico. O currículo não pode ser discutido à parte de seu contexto de construção e independente das circunstâncias em que se desenvolve (SACRISTÁN, 2000).

As teorias críticas do currículo partem da certeza de que toda conceituação do currículo sempre se encontra vinculada a algum tipo de poder e é disseminadora de intencionalidades educacionais. Goodson, por exemplo, teórico inserido em uma perspectiva educacional crítica, nega a neutralidade do currículo nos seguintes termos:

[...] precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática (GOODSON, 2010, p. 35).

Noutro lugar, o autor asseverou: “[...] o currículo está longe de ser um fator neutro” (GOODSON, 1995, p. 17). Por “currículo como construção social”, o autor quer dizer que o currículo não deve ser pensado como prescrição, mas como instância binária onde ocorra a associação relacional entre o currículo pré-ativo e o currículo interativo compreendem, respectivamente, o currículo escrito (institucionalizado, prescrito) e o currículo em ação (enfoques pessoal, coletivo e relacional). Esta dinâmica que redundava na teoria do “currículo como construção social”, nega qualquer neutralidade no currículo, pois está circunscrito às câmaras e antecâmaras das mais complexas relações de poder. É no âmbito das relações de poder que ocorre a interpretação, recriação e resignificação do currículo. Um exemplo de modelação do currículo é citado por Sacristán em relação ao professor.

É evidente que no professor recaem não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios

alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Embora o professor seja esse agente criativo, não escapa de uma prática condicionada. Sacristán explica que a ação docente desenrola-se em uma instituição, portanto, sua ação não se dá em um vácuo, mas “numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÁN, 2000, p. 167). Corrobora-se com Sacristán (2000), com o fato de que a figura do professor não um agente passivo desenvolvedor do currículo, pois isso contraria sua própria prática educativa, por ser inexoravelmente um elemento interativo no universo do currículo. Ele intervém por questões subjetivas pessoais e de seus alunos.

Neste último sentido, Sacristán indaga: “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p. 168). Em suma, a ação docente é uma instância “[...] de produção e reprodução escolar” (GOODSON, 1995, p. 27). Produção por interagir com o currículo e reprodução porque pratica o institucionalizado, o prescrito. O currículo não escapa do fenômeno das intervenções de todos os sujeitos que ele abarca.

2.2 O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Anteriormente, mencionou-se que para Goodson o currículo deve ser conceituado como “construção social” e, por isso, apresentar-se-á em traços grossos a teoria proposta pelo autor. Goodson discute em seu livro publicado, em 1995, *Currículo: Teoria e História* o currículo educacional atual, um artefato social como uma construção histórica tendo como marcas conflitos sociais, rupturas e ambiguidades.

Esse currículo como artefato social reporta o currículo pré-ativo resultado de embates e, portanto, não está pronto e acabado. Perder de vista este fato cristaliza o currículo de base tradicional erguendo-o ao estatuto da incontestabilidade e mistificação, razões suficientes para

uma defesa de sua reprodução. Disso, tem-se uma “tradição inventada”⁴, afirma Goodson, tomando o conceito por empréstimo de Eric Hobsbawm (2008).

A elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as disciplinas tradicionais ou matérias tradicionais são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição (GOODSON, 1995, p. 29).

Goodson discorre como o currículo tem sido trabalhado ao longo da história: “[...] multifacetado, construído, negociado, renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 1995, p. 67). Com o fito da superação deste *modus operandi* de estudo do currículo, o autor defende a busca pela compreensão do currículo, vendo-o como uma construção social. Para a composição deste paradigma que reestruturará e modificará a abordagem histórica do currículo considerada equivocada por Goodson, ele aponta enfoques favoráveis e acessíveis ao estudo construcionista social.

- Enfoque *individual*: história de vida e carreira.
- Enfoque de *grupo* ou *coletivo*: as profissões, categorias, matérias, disciplinas etc., com o tempo, evoluem mais como movimentos sociais. Da mesma forma, as escolas e turmas de cada sala desenvolvem padrões de estabilidade e mudança.
- Enfoque *relacional*: as várias transformações das relações entre indivíduos, entre grupos e coletividades, e entre indivíduos, grupos e coletividades; e a forma como essas relações mudam com o tempo (GOODSON, 1995, p. 67).

Aqui o autor destaca o campo do desenvolvimento prático do currículo, instância de construção social do currículo, o qual precisa ser entendido concomitantemente com o nível de prescrição que, de acordo com Vinão, trata-se das “[...] prescrições emanadas de órgão políticos e administrativos, senão também os livros de texto, guias, programas e programações do professor” (VINÃO, 2006, p. 183). Por sua vez, Goodson escreve:

Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudo sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como no nível interativo (GOODSON, 1995, p. 79).

⁴ Vinão (*apud* HOBBSAWN, 2002, p. 8) anota: “A ‘tradição inventada’ implica um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas aberta ou tacitamente e de natureza simbólica ou ritual, que buscam inculcar determinados valores ou normas de comportamento por meio de sua repetição, a qual implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, quando é possível, normalmente tentam conectar-se com um passado histórico que lhes seja adequado”.

O autor entende ser perigoso separar estas instâncias (prescritiva e ativa) quando do estudo da história do currículo. O privilégio de uma em detrimento da outra geraria uma visão a-histórica. Acerca do assunto, Vinão comenta:

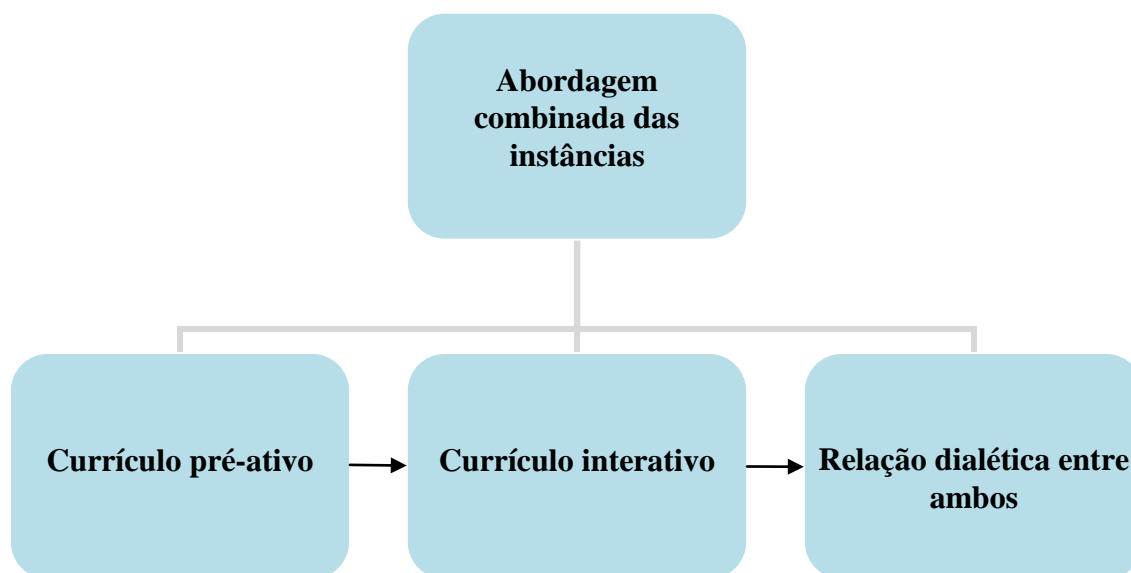
A posição de Goodson situava-se, com certeza, nas antípodas dos estudos curriculares que ele denominava teórico-rationais ou científicos, atentos a determinação dos objetivos ou do dever ser do ensino. Mas também, ante aqueles que, rechaçando tais estudos, se mostravam partidários de análises das práticas curriculares na sala da aula (quer dizer, do currículo em ação, com finalidades “melhorísticas” e reformadoras ou inovadoras) (VINÃO, 2008, p. 181).

Este antipodismo caracteriza seus respectivos teóricos como aqueles que ignoram o *que é*, porque buscam o *que pode ser* (GOODSON, 1995). O ideal é a submissão dos níveis pré-ativos e interativos sob um mesmo olhar.

O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois (GOODSON, 1995, p. 79).

A seguir, para efeitos didáticos, dispõe-se no diagrama o que foi proposto no excerto imediatamente anterior.

Quadro 1 - Abordagem combinada das instâncias “currículo pré-ativo” e “currículo interativo”.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Goodson (1995).

Currículo é produto de conflitos sociais. Portanto, uma história do currículo que seja pertinente para Goodson (1995) é a que leva em conta uma teoria do(s) contexto(s).

Na sequência, uma discussão sobre o currículo em EJA.

2.3 CURRÍCULO NA EJA

Para Oliveira (2008), discutir sobre currículo em EJA corresponde a uma tarefa complexa por causa do caráter múltiplo e diferenciado desta modalidade. Arroyo (2006), dentre outros pesquisadores, reconhece que esta modalidade é atravessada por peculiaridades. Como articular uma discussão acerca do currículo com o público inserido nesse universo? Os alunos da EJA, consoante Arroyo “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias socioétnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22).

O currículo precisa levar em conta que esses alunos da EJA (os alunos das outras modalidades também) são marcados por particularidades, idiosincrasias, saberes e diversidade cultural. As experiências sociais e sua diversidade devem enriquecer o currículo. Neste sentido, Arroyo afirma: “Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos” (ARROYO, 2011, p. 44). Apesar do desafio concernente à articulação entre currículo, conhecimento tido como legítimo e as experiências sociais, Oliveira (2008) se propõe a discorrer a respeito de alguns pontos na área de currículo na expectativa de contribuir com o debate.

Na esteira da discussão do que eleger na construção de um currículo para a EJA, Oliveira (2008) entende ser necessário superar o modo tradicional de se compreender currículo em favor de uma visão que perceba as práticas materializadas das que dão dinamicidade aos conteúdos programáticos no cotidiano. Além disso, destaca ser de fundamental importância considerar a singularidade e o movimento dos currículos construídos no âmbito da escola (OLIVEIRA, 2005). Na escola, as propostas curriculares formais e organizadas amalgamam-se aos currículos criados no cotidiano.

Dado que para a autora há um movimento cotidiano envolvendo os currículos, pois estes não estão imunes às subjetividades daqueles que os implementam, esta reflete sobre a “[...] noção da tessitura do conhecimento em rede” (AUTOR, DATA, P) como suplantadora do paradigma do processo de conhecimento pautado na imagem da “árvore do conhecimento”⁵ que pressupõe linearidade dos saberes que se deve ter acesso (OLIVEIRA, 2008). A esse respeito, afirma:

⁵ Trata-se de um conceito pensado por Gilles Deleuze e Felix Guattari. Santos comenta: “Compreender o mundo em que vivemos, racionalizá-lo, tornando possível o seu entendimento como um todo organizado e dotado de sentidos. Este foi o movimento de profundidade que promoveu a dinâmica do pensamento ocidental acerca do conhecimento humano, desde o “conhece-te a ti mesmo” socrático até o “penso, logo sou” cartesiano, passando pela Idade Média e chegando até a contemporaneidade, temos o mesmo modelo de pensamento, que se processa por ramificações, representadas por galhos, galhos que são, por sua vez, a representação das várias ciências, dos vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem, a árvore do conhecimento” (SANTOS, 2012, p. 242).

Segundo esta noção, o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

A autora está se referindo ao processo de apropriação do conhecimento que ocorre quando fios das redes de saberes já apropriados se enredam aos fios das novas informações passadas. Dessa tessitura de fios, surge um conhecimento com sentidos, os quais não precisam, necessariamente, ser o pretendido pelo agente transmissor. Sem conectividade entre a nova informação e interesses prévios do informado a aprendizagem e os conhecimentos são mínimos. A criação e a transmissão de conhecimentos ocorrem em redes, assim, não há, “[...] portanto, nenhuma previsibilidade de caminho” (OLIVEIRA, 2008, p. 15). Desse modo, estabelece-se uma distinção clara entre o modo tradicional de se conceber a aprendizagem individual e coletiva – “cumulativos e adquiridos” – e a perspectiva da “tessitura do conhecimento”. Neste processo de tessitura do conhecimento via redes, é condição *sine qua non* apontar que “[...] todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências mais amplas, bem como a vida afetiva e familiar, contribuem para a tessitura das redes de subjetividades” (OLIVEIRA, 2008, p. 17). Tomando como paradigma essa concepção, uma proposta curricular formal, pautada no pensamento científico moderno se mostra empobrecida, pois engessa “a riqueza dos processos reais da vida social, e, portanto, escolar” (OLIVEIRA, 2005, p. 236). Engessa porque reduz à menor importância os conhecimentos cotidianos em favor do conhecimento científico que prioriza os aspectos quantitativos do cotidiano.

Aprendemos que relevante no nosso fazer é o “o quê”, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o “como”, que varia de modo mais ou menos anárquico e caótico⁶, não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas (Oliveira 2006, p. 5).

Como é possível notar, o elemento “qualitativo” desaparece do fazer científico moderno que orienta a proposta curricular formalista, que pré-fabrica o currículo e tenta normatizar e controlar a atividade pedagógica, como se fosse possível. A proposta discutida por Oliveira (2008) propõe superar tal concepção, inserindo elementos do cotidiano das

⁶ Por “caótico”, a autora quer dizer: “O termo caótico aqui é usado em seu sentido prigoginiano. Segundo Prigogine (1996), o caos não é apenas desordem, é um tipo de realidade que, a partir do desequilíbrio, cria formas de auto-organização.” (s/d, p. 5)

escolas e das salas de aula, espaços onde os currículos adquirem existência real, visto que nesses ambientes há uma subversão natural por um encontro com os discursos oficiais.

A proposta curricular consoante o modelo formalista tende, por sua própria natureza, separar “[...] a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 2008, p. 17). No tocante à EJA, isso se soma a um agravante, pois a dinâmica sociocultural das etapas da vida dos jovens e adultos é ignorada e dá um caráter infantilizado ao fazer pedagógico junto a esses alunos. Conteúdos curriculares devem ser contextualizados⁷ a fim de levar em conta identidades pessoais, faixas etárias e diversidades coletivas (BRASIL, CEB, 11/2000), suprimindo assim qualquer caracterização infantilizada do trabalho pedagógico. Prescindir de uma observação zelosa quanto à heterogeneidade da EJA é um convite ao fracasso metodológico e, portanto, um convite a um debilitado processo de ensino-aprendizagem. Não há vácuo no processo educativo e, mais notadamente, na EJA. Como se está tratando aqui, partindo de Oliveira (2008), o cotidiano dos alunos, das escolas e das salas dão a existência real dos currículos e o conhecimento vai sendo adquirido pelas interconexões das redes de intersubjetividade. A autora ratifica:

A vida real nas escolas, sejam elas de crianças, jovens ou adultos, não ocorre apenas em função das propostas e prescrições curriculares que são formuladas, mas incorporam no seu cotidiano as experiências, saberes e possibilidades dos sujeitos envolvidos na prática do ensinar/aprender (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

No tocante à EJA, Cury, no Parecer CEB 11/2000 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, descreve as pessoas que se dirigem à EJA: “A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos” (BRASIL, 2000, p. 61).

De modo geral, este é o perfil dos alunos jovens e adultos que deve ser considerado no ato de assegurar gratuitamente o acesso a esta modalidade, conforme propugna a LDBEN 9.394/96 em seu artigo 37, parágrafo 1º (BRASIL, 1996). Lamentando, a autora escreve: “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” (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

A referida pesquisadora compreende ser a razão dessa tendência, “[...] o pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais” (OLIVEIRA, 2008, p.). Tais sociedades, conforme a autora, caracterizam-se pelos binarismos: superioridade do saber teórico sobre o prático; dos

⁷ “A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço” (CURY, 2000, p. 61).

saberes dos *experts* sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações; e do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. Em suma, todo esse cartesianismo, na opinião de Oliveira (2008), demonstra o movimento das elites sociais, legitimando o seu poder de dominação social e política sobre populações subordinadas.

Em relação aos pontos anteriores, parece que a superação desse maniqueísmo, partindo da leitura dos trabalhos de Oliveira aqui citados, ocorrerá no instante em que as discussões e os estudos sobre currículo trouxerem em seu bojo os elementos teóricos que o alicerça bem como as realidades curriculares praticadas em sala de aula.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: SITUANDO OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo trabalha o percurso feito durante a pesquisa, onde são apresentados não somente a natureza e o tipo de pesquisa desenvolvida, o *locus* e os sujeitos do estudo, bem como os mecanismos elaborados para organização e análise dos dados.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Com o olhar voltado para a pesquisa social, o percurso metodológico adotado neste estudo está fincado nas proposições de caráter qualitativo. Goldenberg elucida: “Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que não podem fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.” (GOLDENBERG, 1999, p. 53).

Essa abordagem de pesquisa propicia uma melhor compreensão de determinado fenômeno a partir da análise criteriosa do contexto em que este se insere. Assim, há a necessidade de examinar o fenômeno em foco tomando como base as perspectivas dos indivíduos participantes do processo e considerando os pontos de vista significativos. A escolha surgiu da necessidade de entendimento da realidade específica e da construção de significados feita pelos sujeitos envolvidos, assim como, do fato de ser um estudo complexo de natureza social sem tender à quantificação.

A pesquisa qualitativa possui um paradigma holístico-interpretativo. Assim, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos tendo como ponto de partida as referências encontradas nos dados, refutando a concepção de dados para a comprovação de teorias, hipóteses e modelos preconcebidos. Caracteriza-se também pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas e por examinar aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo (DIAS, 1999). Segundo Demo, a “politicidade” deve ser um item indubitável da pesquisa qualitativa.

A politicidade aparece precisamente na capacidade de fazer, dos limites, desafios. É a prova do sujeito: não somos apenas objetos de manipulação externa ou alheia, pois podemos nos fazer sujeitos da própria proposta (DEMO, 2004, p. 19).

Ainda que uma investigação seja intensa e profunda, não há a necessidade de estabelecer regras gerais. É preciso saber buscar aquilo que não se enxerga com muita facilidade. Portanto, faz-se necessária uma considerável percepção crítica, capaz de valorizar o mundo simbólico e os questionamentos que o orientam (DEMO, 2004). Convém assinalar que essa linha de pesquisa emprega procedimentos interpretativos adotando representação verbal dos dados não só proporciona uma relação mais longa e flexível entre o pesquisador e sujeitos da pesquisa, como também lida com informações amplas e com riqueza de detalhes (DIAS, 2000).

Para Martins, “a pesquisa qualitativa privilegia análises de micro processos, através de estudos de ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 289). Neste âmbito, a diversidade de material granjeado exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica associada à capacidade criadora e intuitiva, no sentido de formação teórica e exercícios práticos do observador, conclui Martins (2004).

O tipo de pesquisa adotado para este trabalho é o estudo de caso, pois, de acordo com Triviños, “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de uma determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). O estudo de caso possui natureza descritiva, ou seja, tem como foco precípua e essencial, conhecer, por exemplo, escolas, seus professores, métodos de ensino, reformas curriculares etc. (TRIVIÑOS, 1987).

Este trabalho basicamente se realizou por meio da observação direta das atividades do grupo em análise e de entrevistas com informantes para granjear as explicações e interpretações do que ocorre numa dada realidade (GIL, 2008). Cabe lembrar que os resultados do estudo de caso não podem ser generalizados. A título de exemplificação, os resultados alcançados na instituição *locus* desta pesquisa não podem ser aplicados, ou estar necessariamente relacionados a outras instituições. Comentando a esse respeito, Gil expõe “pode ocorrer que a unidade escolhida para o estudo do caso seja bastante anormal dentre as muitas de sua espécie” (GIL, 1987, p. 79). O valor do estudo de caso consiste em “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada [em] que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Um estudo de caso se caracteriza pelas singularidades do fenômeno em estudo. No caso proposto aqui, uma particularidade da instituição onde se desenvolveu a pesquisa consiste no fato desta trabalhar determinados projetos apenas com ênfase em EJA na rede

estadual de ensino. Assim, debruça-se, portanto, sobre uma investigação “particularística” como denomina Ponte:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2).

Acrescente-se ainda que os instrumentos e/ou procedimentos utilizados para a construção dos dados foram o diário de campo, entrevistas e levantamento de fontes documentais.

3.2 CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição *lócus* da nossa pesquisa trata-se de uma escola da rede pública estadual,⁸ instalada em um bairro periférico de Vitória da Conquista,⁹ Bahia. A unidade escolar funciona em prédio próprio cuja construção data de setembro de 1982, em março de 1993 foi recuperado e hoje se encontra em bom estado de conservação. Este colégio trabalha com Educação de Jovens e Adultos há vinte e seis anos, conforme informação da coordenadora do colégio Ana Maria.¹⁰ Um dos cursos oferecidos, o Tempo de Aprender II, é o objeto deste estudo.

Delimitar e descrever qual população – sujeitos a serem entrevistados – o solo de assentamento de uma ampla parte da pesquisa de caráter qualitativo, representava um problema a ser equacionado imediatamente (DUARTE, 2002). Sendo assim, definiram-se os seguintes critérios auxiliares para se chegar à compreensão do problema esboçado: a) profissionais efetivos da rede pública estadual de ensino; b) profissionais que atuavam diretamente na proposta Tempo de Aprender II; c) estudantes do Tempo de Aprender II. Consoante à situação de contato com os sujeitos da pesquisa, Duarte explicita:

As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (DUARTE, 2002, p. 145).

⁸ Preservou-se o anonimato da instituição, portanto, não são identificados neste estudo.

⁹ Solicitou-se o número de alunos atendidos no ano passado nos turnos vespertino e noturno sem sucesso.

¹⁰ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa foram preservados. Adotou-se o uso de pseudônimos para identificá-los neste trabalho.

Dada a relevância deste contato com os sujeitos da pesquisa, posteriormente às entrevistas, foram feitos dez diários de campo, o qual corresponde a uma etapa da pesquisa. Segundo Mynaio (1993), o diário precisa abarcar todas as informações extra-fonte de pesquisa, isto é, não constantes nas fontes. Trata-se de um instrumento de anotações dos percursos, acontecimentos, das reflexões e comentários referentes à pesquisa em curso. Conforme Bogdan e Biklen, diário de campo é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 150).

Os diários de campo foram feitos sempre depois dos deslocamentos para a realização da pesquisa. O procedimento adotado para os registros era relembrar e anotar num caderno o que havia ocorrido no decurso dos movimentos da pesquisa. A razão para compô-los está justificada pelo fato destes compreenderem etapas da pesquisa, conforme expresso por Mynaio (1993). Desse modo, vinte diários de campo foram produzidos e resultaram em dez páginas. A narração a seguir procura dar conta dessas anotações:

Nossa chegada ao campo de pesquisa preestabelecido ocorreu em 17 de novembro de 2015. Nosso primeiro contato foi com a coordenadora Ana Maria, pessoa solícita, cuja disposição de ser partícipe deste trabalho ficou demonstrada de modo instantâneo. Depois de explicar nossas intenções de pesquisa dando a conhecê-la, e pondo-nos à disposição para esclarecer dúvidas, ela se mostrou entusiasmada e isso facilitou o primeiro momento de conversações, o qual se tornou um prenúncio de que a sequência de nossa aproximação seria tranquila e acolhedora, impressões confirmadas posteriormente. Neste mesmo dia, tivemos o prazer de conhecer três professores que viriam compor o rol de entrevistados.

Embora a aproximação ainda não fosse a entrevista, o decurso da conversa foi revelador no tocante aos interesses desta pesquisa e anotações preliminares foram feitas. No encontro não pedimos uma resposta imediata de aceitação a respeito de nossa intenção em fixarmos nosso olhar de pesquisa naquela instituição. Entretanto, fechamos o compromisso e deixamos marcada a data para retorno e realização das primeiras entrevistas.

Informamos à coordenadora que nosso interesse consistia na realização de entrevistas com profissionais da direção, coordenação e docentes envolvidos com o Tempo de Aprender II e também conseguir, caso fosse possível, documentos registrando a história da instituição. A tudo isso ela respondeu assertivamente.

No que tange à participação aos profissionais, a coordenadora declarou não existir dificuldade, pois os profissionais também estariam dispostos a contribuir, fato constatado

depois. Desta conversa, já em nossa residência, revisamos o roteiro de entrevista, imprimimos o termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação do depoente,¹¹ checamos o gravador, munimo-nos de outros materiais necessários e, na data prefixada, retornamos à instituição para nossa inserção nesse contexto de pesquisa.

Retornando à instituição no dia 19 de novembro de 2015, aguardamos o momento do intervalo para uma apresentação junto aos professores presentes no colégio. Ao sermos apresentados, discorremos sobre a nossa origem e o propósito como pesquisador, demos a conhecer a pesquisa e nos dispomos a dirimir quaisquer dúvidas. Posterior a isso, os docentes revelaram interesse em tomar parte na arquitetura deste trabalho. Antes do fim dessa conversa formal, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se aceitariam assinar o termo de autorização para a realização da entrevista e de preservação da identidade do entrevistado ao que concordaram. Na ocasião, agendamos para o dia 24 de novembro a entrevista com a professora Ana Amélia, nossa primeira entrevistada. A partir daí foram sendo desenroladas as demais entrevistas.

No dia 16 de fevereiro de 2016, às 18h00, retornamos ao colégio *locus* de nossa pesquisa para agendar as entrevistas com alunos do curso Tempo de Aprender II. A coordenadora Ana Maria nos recebeu mais uma vez de forma cordial. Explicamos qual seria nossa próxima etapa de pesquisa naquele contexto com sua aquiescência. Depois desta conversa, acertamos nosso retorno para o dia seguinte, 17 de fevereiro de 2016, às 15h00.

Chegado o dia, deslocamo-nos até a instituição, fomos recebidos pela coordenadora que nos encaminhou a dois discentes para a entrevista: Anastácio e Paula. Ambos mostraram-se interessados e nos concederam a entrevista. No entanto, pediram para conversar conosco juntos e sem a gravação. A respeito da entrevista com os dois, assentimos de pronto, pois notávamos certo espanto e desconforto neles.

No tocante à gravação, argumentamos um pouco a respeito na tentativa de convencê-los a permitirem-na, mas não logramos êxito. Interiormente, lamentamos, pois o uso dessa tecnologia permite ao pesquisador auferir uma vantagem interessante na recolha das informações e na preservação do discurso do entrevistado. Superamos a situação e levamos a efeito a entrevista anotando as falas. A entrevista durou 30m e 15s. Os alunos aceitaram

¹¹ O termo encontra-se no anexo A.

assinar o termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação do depoente.

Também faz parte do grupo de sujeitos da pesquisa a professora Mariana, coordenadora do Núcleo Regional de Educação (Antiga Direc 20). Nosso primeiro contato com ela ocorreu em 17 de novembro de 2015 quando nos apresentamos e discorremos sobre nossas intenções de pesquisador. Fomos bem recebidos e combinamos um agendamento posterior para a entrevista. No dia 17 de fevereiro de 2016, retornamos ao NRE 20, pela manhã, para mais um encontro com Mariana na expectativa de fixarmos uma data para a entrevista. No desenrolar da conversa, propusemos a entrevista para o dia seguinte, 17 de fevereiro de 2016, às 09h00, com a concordância da coordenadora. No dia seguinte, encontramos-nos e procedemos a entrevista.

À semelhança da entrevista com os alunos Anastácio e Paula, a coordenadora solicitou a não gravação da entrevista e reservou-se o direito de não assinar os termos de consentimento livre e esclarecido e de autorização de uso de depoimentos. A entrevista durou 25m e 20s e limitamo-nos a tomar nota. Antes de nos despedirmos, ela comprometeu-se a enviar-nos documentos referentes ao Tempo de Aprender II via correio eletrônico. No mesmo dia, ela assim procedeu e nos enviou *slides* de um curso sobre o Tempo de Aprender II e, em documento Word, Orientações para Tempo de Aprender I e II.

Para o momento das entrevistas, organizamos unidades direcionadoras a fim de pormos em relevo características concernentes a esses sujeitos docentes, importantes para nosso trabalho. O quadro a seguir, além de descrever essas unidades, apresenta os docentes, sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Docentes sujeitos da pesquisa.

Nome e Função	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na EJA	Tipo de contrato	Cursos relacionados à EJA
Coordenadora Maria	Licenciatura curta em Letras; Licenciatura em Pedagogia; especialização em Metodologia do Ensino Superior e Projetos Educacionais	36 anos	20 anos	Concursada	Cursos diversos
Vice-Diretora Flávia	Geografia; Especialista em Projetos Educacionais.	25 anos	21 anos	Concursada	Cursos diversos
Professora Júlia	Geografia; Especialista em Projetos Educacionais.	25 anos	21 anos	Concursada	Cursos diversos
Professora Lúcia	Letras; Especialista em Linguística Aplicada ao Português e Metodologia da Língua Portuguesa. Na área de Educação Especial e Tecnologias.	28 anos	26 anos	Concursada	Currículo em EJA; Pacto pela Educação (EJA); Cursos Modalidade CPA (comissão permanente de avaliação).
Professor Anacleto	Geografia; Licenciatura curta em Estudos Sociais.	25 anos	18 anos	Concursado	Cursos diversos
Professora Cláudia	História; Licenciatura curta em Estudos Sociais; Especialização em História do Brasil.	32 anos	22 anos	Concursada	Cursos diversos

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2016.

A seguir, apresenta-se o quadro Y constando nome dos docentes entrevistados, data, horário e duração das entrevistas e situações nas quais estas ocorreram.

Quadro 3 – Informações sobre as entrevistas com os docentes.

Names	Datas	Horários e Duração	Situações Inesperadas
Professora Amélia	24 de novembro de 2015	15h00 20m e 4s	Uma professora precisou transitar pela sala onde a entrevista ocorria e a professora Amélia pausou a entrevista para apresentar a colega.
Coordenadora Maria	26 de novembro de 2015	15h00 49m e 27s	No decurso da conversa, houve uma interrupção por parte de uma aluna e a vice-diretora, professora Flávia, que se inseriu na conversa. Registramos e transcrevemos as falas dela.
Vice-Diretora Flávia	26 de novembro de 2015	15h00 49m e 27s	–
Professor Anacleto	3 de dezembro de 2015	15h00 34m e 44s	Pouco tempo depois de iniciarmos a entrevista, a coordenadora Maria e a professora Júlia adentraram na sala, sentaram-se e inseriram-se na conversa. Deliberamos não opormo-nos à situação, aproveitamos e registramos as falas de Júlia. A presença das professoras influenciaram na participação do professor Anacleto, pois elas usaram mais da palavra.
Professora Júlia	3 de dezembro de 2015	19h45 35m e 09s	–
Professora Lúcia	3 de dezembro de 2015	19h45 35m e 09s	–

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2016.

Não estão alistados em um quadro os educandos entrevistados e a coordenadora do Núcleo Regional de Educação (NRE), pois não aceitaram gravar as informações.

3.3. CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ABORDAGEM DO MÉTODO DO CICLO DE POLÍTICAS.

Para alcançar os objetivos propostos em nosso trabalho, inspirou-se, sobretudo, na *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas) método criado por Stephen Ball e

Richard Bowe para a pesquisa e teorização das políticas. Este método tem sido largamente usado para o estudo de políticas educacionais (MAINARDES, 2006). A razão da escolha consiste no potencial deste método de auxiliar na proposta desta pesquisa. Do nosso ponto de vista, esta pesquisa encontra no método de Ball e Bowe condições para se concretizar como um trabalho que dispensou olhares na tentativa de fazer evidenciar os papéis e influências de todas as partes envolvidas no processo da produção curricular arquitetada pelo período de governo em foco, bem como o modo como é implementado nas escolas o currículo formal. Mainardes e Gandin salientam algumas das potencialidades da abordagem do ciclo de políticas nos seguintes termos:

- a) A abordagem do ciclo de políticas possibilita uma ruptura com os modelos lineares e hierárquicos de análise;
- b) É uma forma de investigar as rearticulações e os embates que se dão também nos contextos de influência e de produção de texto (conceitos a serem trabalhados mais adiante);
- c) Impulsiona os pesquisadores a reunirem dados de diferentes fontes, tais como: comparação com outros países e contextos, análise de documentos, pesquisa empírica (entrevistas, observações), coleta e análises de dados oficiais (estatísticas, dados oficiais etc.), notícia e informações da mídia e da internet etc.;
- d) Destaca a necessidade de abordar a política em uma perspectiva de totalidade, reunindo dados de diferentes fontes e natureza. (MAINARDES; GANDIN 2013, p. 156-58)

Por meio do ciclo de políticas se procedeu a análise documental dos documentos elencados no quadro a seguir. Antes de chegar ao quadro, apresenta-se uma discussão a respeito da análise documental. Como mencionado, seguiu-se um percurso pautado na análise documental. De acordo com Sá-Silva (2009), a pesquisa documental é pouco usada na área da educação.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, 2009, p. 2).

Appolinário apresenta a definição de documento: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO *apud* SÁ-SILVA, 2009, p. 8). Neste viés, a materialidade documental refere-se a qualquer testemunho registrado, um relatório de entrevista, anotações feitas durante uma observação, iconografia, cinematografia, registros sonoros, impressos, entre outros (SÁ-SILVA, 2009). Vale frisar que o *corpus* documental a ser analisado nesta pesquisa será entendido como concebido por Foucault:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Portanto, o documento não é um monumento de rastro inerte, de objetos sem contexto, das coisas deixadas pelo passado (FOUCAULT, 2008).

3.4 DOCUMENTOS ANALISADOS

Conforme anunciado anteriormente, passa-se à exposição dos documentos, objetos da análise, elencados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Documentos internacionais, nacionais e estaduais referentes à EJA

Internacionais	Nacionais	Estaduais
Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (Confinteia V, Hamburgo, Alemanha, em 1997)	artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)	Política de EJA da Rede Estadual (SEC, 2009)
Vivendo e Aprendendo Para um Futuro Viável: o poder da educação e aprendizagem de jovens e adultos (Confinteia VI, Belém, Brasil, em 2009)	Parecer CNE/CEB 11/2000	-
-	Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010 – 2014/2024)	-
	Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010	-

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2015.

3.4.1. Confinteas

A história das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia) tem sessenta anos, sobre esta esclarecem Ireland e Spezia:

As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 9).

A sequência das Confinteas foi Dinamarca (1949), Canadá (1963), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997) e Brasil (2009), as quais servirão como fontes de análise neste trabalho. Os documentos produzidos nas duas últimas Confinteas alistadas, cuja escolha se justifica nos seguintes fatos: A Conferência de Hamburgo, Alemanha, destaca-se devido ao impacto positivo causado: “A Confinteia V levou a educação de adultos para o século XXI e proporcionou ideias para se transitar o caminho que resta, as quais seguramente não serão seguidas imediatamente” (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 26).

Quanto à Confinteia VI, ocorrida em Belém, Brasil, de acordo com Ireland e Spezia, pretendeu confirmar a principal função da EJA, ou seja, propor uma aprendizagem e educação de adultos “numa perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da vida” (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 256), que segue o espírito da V Confinteia. Contudo, esta não foi a meta principal da Confinteia VI a qual buscou “[...] harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento” (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 256). Para os referidos pesquisadores, embora ainda falte muito para que seja garantida a educação básica para todos os jovens e adultos, visando assegurar uma aprendizagem ao longo da vida, as Confinteas desenvolveram até aqui um papel importante no tocante ao estágio atual da EJA.

3.4.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96): Artigos 37 e 38

A Educação de Jovens e Adultos figura na referida Lei, no Capítulo II, Seção V, artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2014, p. 26). Nos três parágrafos do artigo 37 consta:

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na formado regulamento (BRASIL, 2014, p. 26).

Ainda no artigo 38, tem-se exposto:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 2014, p. 26).

A presença da EJA nesta LDBEN 9.394/96 indica que a modalidade ganhou o *status* de política de Estado. Desse modo, incentivos e investimentos governamentais deverão impulsionar a modalidade em direção à elevação dos índices de ensino e educação da população. Nessa esteira de política de Estado, financiamentos foram garantidos à EJA pela instrumentalidade das seguintes leis:

3.4.3 Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) 11/2000

O Parecer do CNE/CEB dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O relator conselheiro deste documento foi Carlos Roberto Jamil Cury. Denota-se a importância deste documento quando este trata a EJA como um portal de entrada para “[...] o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p. 10). O Parecer 11/2000, com esta declaração, dialoga de modo congruente com a Declaração de Hamburgo que concebe a EJA como “[...] um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade, do desenvolvimento socioeconômico e científico” (UNESCO, 1997, p. 19). Desse conjunto de declarações, enfocando primariamente o Parecer 11/2000, depreende-se a significativa e abrangente função da EJA no tecido social. Estão reservadas a esta modalidade as tarefas de se construir uma sociedade justa e de incluir uma parcela da população historicamente esquecida.

3.4.4 Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010 – 2014/2024)

Segundo Saviani, “[...] a ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932” (SAVIANI, 2014, p. 75). A partir do diagnóstico da situação da educação pública brasileira que o Manifesto

concebe a necessidade de um Plano que a estruturasse. Consequentemente a isso, a ideia de plano passa a fazer parte da legislação da educação brasileira e, “[...] finalmente, em 9 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação com a vigência de dez anos [...]” (SAVIANI, 2014, p. 79). No PNE 2001/2010, a EJA consta em 26 metas das quais se destacam as metas 2, 3 e 16, onde os valores a serem investidos na oferta desta última, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Metas 2, 3 e 16 PNE/EJA – Descrição e Metas Estimadas

Descrição	Metas¹²
Meta 2 - Oferta de EJA-1 ^a /4 ^a séries para 50% da população com 15 anos ou mais com 1 a 3 anos de estudo.	8,7 milhões
Meta 3 - Oferta de EJA-5 ^a /8 ^a séries para toda população com 15 anos ou mais com 4 a 7 anos de estudo.	32 milhões
Meta 16 - Oferta de EJA-Médio, quadruplicar atendimento até 2011.	3,9 milhões

Fonte: IBGE-Censo 2000; INEP-Censo Escolar 2001 (Elaboração de GOMES, 2011, p. 12).

No PNE 2014/2024, as metas da EJA são:

Quadro 6 – Metas 3, 8, 9 e 10 PNE/EJA.

Metas	Descrição
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto ¹³ e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: PNE, 2014-2024.

3.4.5 Política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2009)

O documento versa sobre uma “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. A arquitetura do documento é resultado de uma ampla escuta de partes interessadas em EJA, conforme anuncia o próprio documento (BAHIA, 2009). Além disso, o documento compreende ser dever do Estado garantir a Educação Básica às pessoas jovens e

¹² As metas reportam-se ao número de matrículas.

¹³ Adotou-se o termo analfabetismo absoluto em razão de estar presente em documentos oficiais como o PNE. Sem dúvida, não se trata de um conceito adequado para se referir às pessoas em processo de alfabetização.

adultas “na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta” (BAHIA, 2009, p. 11). Seguindo essa premissa, esta Política de EJA defende um currículo tecido a partir de um fazer coletivo, resultado do diálogo com os educandos e os educadores da EJA.

3.4.6 Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010

A Resolução CNE/CBE institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. Esse é o conjunto de documentos selecionados para a incursão desta pesquisa quanto à análise documental. Para pesquisar e teorizar os documentos, baseia-se, conforme expresso anteriormente, da abordagem do ciclo de políticas, “método” (MAINARDES; GANDIN, 2013) de pesquisar e teorizar as políticas, pensado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seu colaborador Richard Bowe (MAINARDES, 2006).

Em relação à abordagem do ciclo de políticas ser chamada de *método*, transcrevem-se algumas palavras de Ball quando entrevistado por Mainardes e Marcondes: “[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas, mas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (AUTOR, 2009, p. 304).

No transcorrer da entrevista, perguntado a respeito do ciclo de políticas, Ball fez questão de enfatizar que definir o “ciclo de políticas” como um método representava um ponto crucial, pois algumas pessoas posteriormente à leitura do ciclo de políticas entendiam que ele propunha-se a descrever políticas e o processo de elaboração das mesmas. O que não era o caso. Pontuando isso, Ball esclarece: “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Esse método tem influenciado de modo positivo a progressão das pesquisas e a análise crítica de trajetórias de políticas sociais, educacionais e curriculares (MAINARDES, 2006; MAINARDES; GANDIN, 2013). Por sua vez, abordagem do ciclo de políticas ressalta:

a natureza complexa e controversa da política educacional enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

A formulação para a análise do discurso político e a interpretação ativa dos profissionais que trabalham diretamente no contexto da prática, na tentativa simbiótica de relacionar os textos da política à prática, perpassa por um ciclo contínuo englobando os seguintes contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (MAINARDES, 2006; MAINARDES; GANDIN, 2013). Desse modo, na opinião de Mainardes e Gandin (2013), esse tripé de análise contextual permite uma análise mais ampla da política. Tais contextos são assim caracterizados:

Estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 96).

Percebe-se, assim, que o “ciclo de políticas” não é um referencial teórico-analítico imóvel, mas se movimenta, relaciona-se e é flexível (MAINARDES, 2006). Para explicar essa dinamicidade, Mainardes (2006) diz que Bowe e Ball refletem sobre e tomam por empréstimo, dois estilos de textos teorizados pelo sociólogo francês Roland Barthes. O primeiro estilo é *writerly* (ou escritural), que provoca o leitor a tornar-se coautor do texto a partir de uma interpretação mais vívida do texto e, por conseguinte, ser um intérprete criativo. O segundo, *readerly* (ou prescritível), é engessado, permitindo ao leitor apenas a decodificação do que está escrito sem atribuir ao texto sentidos. Disso, depreendemos que “[...] os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Entende-se, portanto, amparado por Mainardes e Gandin (2013), a capacidade da abordagem do ciclo de políticas facultar ao pesquisador a condição de se concentrar nas tensões e nas disputas ocorridas em cada um dos contextos anteriormente citados. Mais a frente, pode se observar um pouco mais detidamente, com o intuito de uma compreensão mais ampla, os contextos de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, contextos usados neste trabalho.

Posteriormente a algumas críticas e questionamentos, informam Mainardes e Gandin (2013), Ball arquitetou dois novos contextos, adicionando-os ao referencial original: contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. O primeiro ocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual (MAINARDES, 2006). Além dos resultados, as políticas acarretam efeitos e, por isso, essa caracterização é mais adequada (MAINARDES, 2006). Esse contexto investiga as consequências das políticas junto às diferentes classes

sociais em que tanto os diferentes impactos quanto as interações com as desigualdades existentes é o foco.

De acordo com Mainardes e Gandin (2013), esses efeitos são de primeira e segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem tornam-se evidentes quando aspectos específicos de mudanças na prática ou na estrutura tornam-se verificáveis a ponto de serem notados “em lugares específicos ou no sistema como um todo” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 155). Já os efeitos de segunda ordem, trata-se dos impactos daquelas mudanças em três instâncias: “[...] padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55).

O segundo “[...] refere-se ao delineamento de estratégias que poderiam ser desenvolvidas para enfrentar as desigualdades que podem ser reproduzidas nas políticas” (MAINARDES; GANDIN 2013, p. 155). Identificar um conjunto de atividades sociais e políticas para enfrentar as desigualdades criadas ou perpetuadas pela política investigada é o papel desse contexto. Esse é o trabalho essencial daqueles a respeito dos quais Foucault denomina de “intelectuais específicos” (MAINARDES, 2006).

Embora portadores de características próprias, estes dois últimos contextos devem ser utilizados em aproximação com os contextos da prática e da influência. Ball, indagado por Mainardes e Marcondes (2009), na referida entrevista, como lidava com o fato de muitos pesquisadores lançarem mão apenas dos contextos de influência, da prática e produção de textos, deixando de lado os dois novos contextos arquitetados, ele respondeu não ser útil tal prática e ainda orientou aproximá-los aos contextos da prática e da influência, respectivamente. De forma clara, Ball explica as aproximações entre os contextos:

Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

A esta explicação, os entrevistadores, concordaram: “realmente, quando abordamos o contexto da estratégia política, precisamos voltar ao contexto de influência ou outros contextos” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Em relação aos contextos da produção de textos, de influência e da prática, o primeiro permite ler e compreender de modo crítico os textos políticos, representantes da política. No tocante a esse contexto, Tura, lembrando Ball, observa: “[...] um documento oficial não pode ser entendido de *per se* como a política curricular” (AUTOR, 2008, p. 162). A autora explica que o fato do documento oficial não comportar todas as particularidades existentes no campo educacional e o fato das políticas

curriculares serem inseridas em arenas de disputas, constituem-se em fatores impeditivos da admissão do documento oficial como a política curricular. Assim, a política não é feita nem tampouco finalizada no momento legislativo (MAINARDES, 2006). O contexto da produção de texto, de acordo com Mainardes e Gandin, envolve:

- a) leitura e compreensão crítica dos textos;
- b) identificação dos componentes político-ideológicos;
- c) relações de poder presentes na produção de textos políticos;
- d) os sujeitos (autores e influenciadores);
- e) as instituições e as redes de influência envolvidas e interessadas na formulação de políticas;
- f) as imbricações de um texto referente a uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com política setoriais (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.)

Já o contexto de influência aborda o âmbito das ideologias dogmáticas, das políticas nacionais relacionadas às políticas globais (MAINARDES; GANDIN, 2013). Segundo Mainardes neste contexto,

- a) atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo;
- b) os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política;
- c) arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos podem se tornar lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 97).

Este contexto é o *locus* onde as políticas públicas são tecidas e os discursos políticos articulados. Nesse contexto “[...] as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente” (MAINARDES; GANDIN 2013, p. 154). Mainardes completa: “[...] atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). No tocante à influência internacional sobre os processos e criação de políticas nacionais, Mainardes traz como exemplo incursões da Unesco e do Fundo Monetário Internacional. No entanto, o autor salienta a reinterpretação e recontextualização por parte dos Estados-Nação. Consoante ao contexto da prática, Mainardes escreve:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (MAINARDES, 2006, *apud* Bowe *et al.*, 1992, p. 22)

Bowe e coautores concluem existir um atividade intensa de professores e demais profissionais da escola no processo interpretativo e reinterpretação das políticas educacionais, e curriculares. Significa dizer que estas não se concretizam ingenuamente, mas são

reelaboradas no âmbito da execução. Serem reelaboradas não significa que toda sua natureza seja alterada. Elementos da política educacional pensados nos contextos de influência e de produção do texto não se perdem totalmente. Em suma, qualquer texto político educacional sempre estará imbricado com inter-relações no campo das correlações de forças políticas.

Dado que textos políticos resultam de disputas, e estas interessadas no controle das representações políticas, faz-se necessário registrar a diferenciação que Ball faz entre “política como texto” e “política como discurso” (MAINARDES, 2006). Em consonância com Lopes, “Ball entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas.” (LOPES, 2006, p. 38). Portanto, a “política como texto” sofrerá diversas leituras por diversos leitores e, portanto, cairá na categoria *writerly* (ou escritural), cujo leitor é um intérprete criativo e produtor de uma interpretação mais vívida. Desse conjunto de leituras e interpretações, no processo de formulação dos textos políticos, influências e agendas disputam lugar, porém, apenas algumas adquirirão o *status* de legítimas sendo assim incorporadas aos textos (MAINARDES, 2006).

Em relação à “política como discurso”, vê-se na disputa de influências e agendas citadas anteriormente, apenas as vozes que prevalecerem nas “relações de poder” serão ouvidas. Defendendo esse pressuposto, Ball aporta no conceito de “prática discursiva” de Michel Foucault e, segundo Lopes, “[...] analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade” (LOPES, 2006, p. 38). A “política como discurso” delimita o universo do que é permitido pensar e confere importância apenas às vozes já admitidas como detentoras de autoridade, portanto, legítimas. Disso, emerge outro conceito foucaultiano no trabalho de Ball que são os “regimes de verdade” (MAINARDES, 2006).

3.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é um dos meios de produção de dados escolhido visto que se constitui em uma excelente fonte de diálogo para o fornecimento de dados cabíveis no processo de pesquisa e análise. Gil (2007) define entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta diante do investigado e lhe formula perguntas, objetivando a obtenção de dados interessantes à investigação. Trata-se de uma forma de interação social e diálogo assimétrico

em que uma das partes busca recolher e construir dados e a outra se constitui em fonte de informação.

Para Nogueira (1977), a entrevista corresponde a um interrogatório direto em que pesquisador e pesquisado ficam face a face durante uma conversa e esta deve ser orientada para um objetivo definido que não se resume apenas na satisfação da própria conversa, mas nos resultados que esta seja capaz de gerar. Nessa esteira, assinala Nogueira:

A situação em que se desenvolve a entrevista é, em si mesma, uma situação social em que o entrevistador e o entrevistado interagem, isto é, se influenciam um ao outro, não apenas através das palavras que pronunciam, mas também pela inflexão da voz, gestos, expressão fisionômica, modo de olhar, aparência e demais traços pessoais e manifestações de comportamento (NOGUEIRA, 1977, p. 111).

Pesquisar utilizando a entrevista como instrumento metodológico é um tanto quanto delicado, conforme alerta Brandão, e, como tal, “[...] reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (BRANDÃO, 2000, p. 8), além dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou até substituem a fala, exigindo tempo, esforço e atenção.

O instrumento de entrevista adotado é desprovido de uma sequência rígida de questionamentos e, por isso, é considerada semiestruturada, isto exige uma escuta ativa e necessária ao diálogo entre os interlocutores na busca de dados pertinentes com o propósito de elucidar o fenômeno. O fato de não possuir uma sequência rígida de questionamentos não significa que seja uma conversa livre e privada de objetivos, pois, com base nos pressupostos teóricos e nos pressupostos construídos no decorrer do trabalho, foi elaborado um roteiro que servirá de itinerário oferecendo o suporte para a condução da entrevista, evitando a dispersão do assunto e fornecendo princípios orientadores para análise posterior.

Quanto à articulação dos contextos da *abordagem do ciclo de políticas* com as fontes dos dados, a relação é a seguinte: o contexto da prática, com a aproximação do contexto dos efeitos, está relacionado com a entrevista semiestruturada.¹⁴ Seguem as perguntas feitas aos professores, à coordenadora e à vice-diretora da instituição *lócus* de nossa pesquisa. Referentes ao contexto da prática: *Como a proposta foi recebida? Como foi implementada? Como os professores, diretores, coordenadores e demais envolvidos interpretaram e interpretam a proposta? Houve (ainda há) evidências de resistência individual ou coletiva? Qual o impacto da proposta Tempo de Aprender II para os educandos da EJA?*

¹⁴ Caso o leitor deseje se inteirar a respeito de todas as perguntas feitas aos sujeitos da entrevista e a quantidade delas, poderá dirigir-se aos apêndices B, C e D.

O contexto da prática requer maior atenção já que é para este que as políticas são produzidas. É aqui que as políticas são processadas, ganham novas interpretações e são criadas novamente. Como evidenciam as perguntas alistadas anteriormente, o objetivo aqui consiste em:

- a) Identificar como os professores, diretores, coordenadores e demais envolvidos se apropriaram da proposta Tempo de Aprender II;
- b) Investigar se houve resistência individual ou coletiva;
- c) Compreender como os professores, diretores, coordenadores e demais partes envolvidas enxergaram a chegada da proposta Tempo de Aprender II na instituição.

Cabe registrar a seguinte sentença de Lopes: “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). O contexto de influência, com a aproximação do contexto da estratégia política, está relacionado aos documentos estaduais, nacionais e internacionais. As perguntas feitas, referentes ao contexto de influência, foram: *Quais são as influências e tendências presentes na proposta? Como ela surgiu? Há influências nacionais e locais? De que modo elas se relacionam? No desenvolvimento do discurso da construção da proposta nota-se a configuração de diferentes versões da política (ex.: versões conservadoras e/ou progressistas)?*

O objetivo desta pesquisa relacionado ao contexto de influência desejou saber quais influências e tendências permeiam o currículo da proposta Tempo de Aprender II. Por fim, o contexto de produção de textos relaciona-se com os documentos estaduais já levantados e aqueles que venham adquirir o *status* de objetos de nossa investigação. As perguntas voltadas para esse contexto forma: *Quando se iniciou a construção do texto da proposta? Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da proposta? Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto escrito? É possível identificar interesses e opções não explicitados na proposta?*

No que tange ao contexto de produção de textos, o objetivo consiste em detectar possíveis conflitos de grupos, a partir dos quais, acordos são estabelecidos. Há algum grupo que controla a política cristalizada pelos textos políticos que estiveram em disputa? Busca-se esta resposta, ou seja, pretende chegar ao esclarecimento de como a política curricular da proposta Tempo de Aprender II foi construída.

No tocante aos alunos, a pergunta *Qual o impacto da proposta Tempo de Aprender II para os educandos da EJA?* Relaciona-se com o contexto dos efeitos e resultados. Junto a esses sujeitos da pesquisa, o objetivo foi compreender quais efeitos relacionados a questões de justiça, igualdade e liberdade individual o currículo da proposta Tempo de Aprender II tem produzido.

Em relação à coordenadora do NRE, a pergunta *Quais são as influências e tendências presentes na proposta?* Está associada ao contexto de influência, com a aproximação do contexto da estratégia política. As perguntas *Quando se iniciou a construção do texto da proposta? Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da proposta? Como a proposta foi recebida? Houve (ainda há) evidências de resistência individual ou coletiva?* Trata-se de questões vinculadas ao contexto da prática, com a aproximação do contexto dos efeitos. Finalmente, a pergunta *Qual o impacto da proposta Tempo de Aprender II para os educandos da EJA?* Relacionada com o contexto dos efeitos.

Consoante a este sujeito da pesquisa, os objetivos são os mesmos relacionados aos demais sujeitos da pesquisa. Salvo, quando houver clara indicação de ressalva. Para fins didáticos, apresenta-se o quadro a seguir referente ao roteiro da entrevista semiestruturada articulado aos contextos do ciclo de políticas.

Quadro 7 - Roteiro da entrevista semiestruturada articulado aos contextos

Prática	Efeitos	Influência	Estratégia Política	Produção de Textos
Como a proposta foi recebida? Como foi implementada?	Qual o impacto da proposta Tempo de Aprender II para os educandos da EJA?	Quais são as influências e tendências presentes na proposta? Como ela surgiu?	Quais estratégias poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?	Quando se iniciou a construção do texto da proposta?
Como os professores, diretores, coordenadores e demais envolvidos interpretaram e interpretam a proposta?	–	Há influências nacionais e locais? De que modo elas se relacionam?	–	Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da proposta?
Houve (ainda há) evidências de resistência individual ou coletiva?	–	No desenvolvimento do discurso da construção da proposta nota-se a configuração de diferentes versões da política (ex.: versões conservadoras e/ou progressistas)?	–	Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto escrito?
Qual o impacto da proposta Tempo de Aprender II para os educandos da EJA?	–	–	–	É possível identificar interesses e opções não explicitados na proposta?

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2015.

3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como ficou evidenciado, Ball lança mão de alguns conceitos foucaultianos para ancorar seu método “abordagem ciclo de políticas”. A seguir discutir-se-ão esses conceitos. Antes, devem ser apresentados dois métodos fundamentais para o trabalho de Michel Foucault. Trata-se dos métodos¹⁵ *arqueológico* e *genealógico* dos quais emergem os conceitos

¹⁵ Ressalta-se que “método” em Foucault não tem a conotação tradicional conforme se conhece. Embora Foucault fale sobre um “método”, deve-se ter em mente que se trata de um ponto de chegada e nunca de um ponto de partida. É isso que afiança Machado: “o método de análise proposto por Foucault é geralmente conhecido como ‘arqueologia do saber’. O que talvez pouca gente saiba é que esta denominação é um ponto de chegada, não um ponto de partida; é o resultado de um processo, também histórico, em que, para se definir, a arqueologia procurou sempre se situar em relação à epistemologia. Daí o privilégio que conferimos a essa relação” (MACHADO, 1981, p. 10). Enquanto método, a arqueologia não favorece a “questão normativa da

a serem trabalhados a seguir. Para Foucault, o método arqueológico designa: “o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (FOUCAULT 2008, p. 149).

Desse modo, o título arqueologia não é usado no sentido de uma exploração geológica, pois não se está interessado em buscar começos. “A arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local” (FOUCAULT, 1979, p. 172) nem se ocupa de estudar a história das ideias em sua evolução (REVEL, 2005).

se concentra sobre recortes históricos precisos – em particular, a idade clássica e o início do século XIX –, a fim de descrever não somente a maneira pela qual os diferentes saberes locais se determinam a partir da constituição de novos objetos que emergiram num certo momento, mas como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente (REVEL, 2005, p. 16).

A arqueologia visa o presente, conforme anota Revel citando Foucault: “Se eu faço isso, é com o objetivo de saber o que nós somos hoje” (REVEL, 2005, p. 17). A arqueologia caracterizou o trabalho de Foucault até o final da década de 70 do século passado, pois cede lugar ao método genealógico. Revel explica a necessidade dessa mudança: “Insistirá sobre a necessidade de dirigir a leitura “horizontal” das discursividades para uma análise vertical - orientada para o presente - das determinações históricas de nosso próprio regime de discurso” (REVEL, 2005, p. 17).

Foucault explica o método genealógico: “É a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 1979, p. 172). Os saberes são reativados na intenção de contraporem-se à hierarquização científica do conhecimento. Isto é, “desassujeitam-se” os saberes históricos e os torna “[...] capazes de oposição e de luta contra a ‘ordem do discurso’” (REVEL, 2005, p. 53). A ideia é tensionar a instância teórica unitária a partir dos saberes não legitimados alvos das intenções depuradoras e hierarquizadoras daquela instância que se arroga e arroja-se como um conhecimento verdadeiro. Com isso, Foucault não está propondo uma oposição rígida entre a unidade abstrata da teoria e a multiplicidade concreta dos fatos. A questão não gravita em torno do “este ou aquele”.

As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anticiências. Não que reivindiquem o direito lítico à

verdade”, nem “estabelece uma ordem temporal de recorrências a partir da racionalidade científica atual” (MACHADO, 1981, p. 11) fugindo assim da investigação da produção da verdade na ciência. Por isso, Veiga-Neto expõe: “Mas, em parte para evitar as exigências conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em método” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber (FOUCAULT, 1972, p. 172).

O que está em relevo é a insurreição dos saberes contra o discurso tido como científico e, portanto, centralizador e coercitivo. A incursão da volta ao tempo, empreendida pela genealogia, não objetiva reestabelecer a continuidade da história, mas, ao contrário, deseja restituir os acontecimentos na sua peculiaridade (REVEL, 2005). Portanto, a genealogia segue uma abordagem da história das interpretações e não a pesquisa da origem. Ou melhor, é em oposição a esta última.

3.6.1 Relações de Poder

O primeiro conceito é “relações de poder”. Antes da definição foucaultiana de “poder”, veja-se a etimologia da palavra poder propriamente dita: “Vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico *posse*, que vem a ser a contração de *potis esse*, ‘ser capaz’; ‘autoridade’. Dessa forma, na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação etc. (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 369-370)

Para Foucault, trata-se de “[...] um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2008, p. 240); “[...] o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2008, p. 242). Disso, conclui-se que o poder é exercido na relação com o outro, o “parceiro”, aquele sem o qual não há ações que se induzem e se respondem umas às outras. Desse modo, o poder não está nas instituições nem tampouco podem ser conferidos por decretos judiciais ou acordos políticos.

O poder não está localizado em qualquer ponto distinto da estrutura social embora nas estruturas exista poder. Foucault acreditava no “[...] caráter dinâmico e capilar das relações de poder que perpassam todas as esferas sociais” (CAPELLE *et al.*, 2005, p. 360). As relações de poder ocorrem em pontos diferentes da rede social. Foucault anota: “O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados (FOUCAULT, 2008, p. 247)”

Portanto, para Foucault, o “poder”: a) só existe em ato; b) não é da ordem do consentimento em sua natureza, mas pode ser efeito de um consentimento anterior ou

permanente; c) não é, em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns. Foucault não criou uma teoria de “poder” ao estudá-lo, mas dirigiu sua observação para a atuação dos sujeitos sobre outros sujeitos. Inclusive, argumenta: “Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise” (FOUCAULT, 2008, p. 231).

É que, para ele (Foucault), toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material de trabalho. (MACHADO, 1979, p. XI)

Apesar de Foucault não desejar a elaboração de uma teoria do poder, não prescindiu do pensamento crítico nem da conceituação dos problemas abordados. O autor pontua: “[...] este trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados, conceituação esta que implica um pensamento crítico – uma verificação constante” (FOUCAULT, 2008, p. 232). Admitiu, portanto, que o trabalho analítico não pode abstrair da conceituação dos problemas a serem abordados.

Retomando à discussão acerca da definição de “relações de poder” como ação sobre ações, elencam-se a seguir alguns itens articulados por Foucault (2008) para a análise das relações de poder. O primeiro relaciona-se ao *sistema das diferenciações*. Diferenciações autorizam a ação sobre ações e a relação de poder produz diferenciações, por exemplo: diferenças linguísticas ou culturais; diferenças nas habilidades e nas competências etc. O segundo é o *tipo de objetivos*. Trata-se do alcance das condições para a ação sobre a ação dos outros, por exemplo: manutenção de privilégios; exercício de uma função ou de uma profissão. O terceiro reporta-se às *modalidades instrumentais* em que o exercício do poder pela instrumentalidade da ameaça das armas, dos efeitos da palavra, dos sistemas de vigilância etc. O quarto são as *formas de institucionalização*, por exemplo, há o Estado, instância de controle global, âmbito do princípio de regulação e, até certa medida, distribuidor de todas as ações sobre ações (relações de poder) em um agrupamento social dado. O quinto trata dos *graus de racionalização*, diz respeito à elaboração de ações com vistas ao funcionamento das relações de poder sobre um campo de possibilidades. Tal elaboração ocorre em função da eficácia dos instrumentos e da certeza do resultado. Disso, conclui que o poder não é um fato bruto, mas dinâmico, pois se elabora, transforma-se e se organiza. Dados esse pontos para a análise das relações de poder, comenta:

Eis porque a análise das relações de poder numa sociedade não pode se prestar ao estudo de uma série de instituições, nem sequer ao estudo de todas aquelas que mereceriam o nome “política”. As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social (FOUCAULT, 2008, p. 247).

Estas relações de poder no conjunto da rede social são exercidas, concretizam-se na ação e, como anteriormente mencionado, o poder não se dá, não se transfere, não se permuta nem é possível ser havido novamente. Para Foucault (1979), não basta saber que o poder é exercido, mas entender o que é esse exercício, em que ele consiste e qual sua mecânica. Respondendo à sua própria questão, Foucault apresenta a hipótese de que o poder é repressivo, pois reprime instintos, indivíduos e natureza. O poder exercido também é guerra, é confronto belicoso das forças, visto ser o poder o desdobramento de uma relação de força.

3.6.2 Prática Discursiva

Antes de discorrer sobre esse conceito, é conveniente perpassar por outro ponto chave para as formulações de Foucault, a saber: o discurso que, em seu trabalho *Arqueologia do Saber*, define-o como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132), conjunto constituído, diga-se de passagem, de um número limitado de enunciados. Machado destaca a importância de demonstrar o que diferencia enunciado da lógica e da gramática e, para isso, descortina algumas distinções.

Para a lógica, expressões como “Ninguém ouviu” e “É verdade que ninguém ouviu” são uma mesma proposição, podem ser simbolizadas da mesma maneira. Mas como enunciados elas não se equivalem, não podem ocupar o mesmo lugar no discurso. Na linha inicial de um romance, a primeira indica uma constatação, enquanto a segunda pode fazer parte de um monólogo interior. Inversamente, pode-se ter um enunciado simples e completo quando se tem uma proposição complexa, “O atual rei da França é calvo”, ou fragmentar “Minto”. Para a gramática, a frase é a unidade básica. Pode-se dizer que havendo frase há enunciado. Entretanto, existem enunciados que não correspondem a frase alguma. Um quadro classificatório das espécies botânicas, uma árvore genealógica são constituídos de enunciados, mas não de frases. As palavras “amo, amas, ama” escritas em uma gramática latina não forma uma frase embora seja um enunciado da conjugação de um verbo (MACHADO, 1981, p. 150).

Machado explica a relevância dessas distinções apontando para o fato de que a análise arqueológica não utiliza critérios da lógica, da proposição, nem da gramática, da frase. Não se deve nivelar as unidades lógica, gramática e enunciado, pois um enunciado não depende das duas primeiras para ser enunciado, ao passo que elas para que possam ser referidas e existirem no tempo e no espaço precisam que haja enunciado.

O enunciado não é uma unidade existente *pari passu* à lógica e à gramática. Embora o enunciado seja “[...] a unidade elementar do discurso” (VIANA, 2015, p. 28), ele mesmo não dispõe de uma unidade intrínseca. Foucault esclarece:

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Qual a diferença entre enunciado e enunciação? Esta também é uma questão fundamental dada uma determinada emissão de um conjunto de signos, tem-se uma enunciação que, devida sua singularidade, é irrepetível. Já o enunciado tem como

característica própria a repetição, a qual está condicionada à materialidade do enunciado e esta materialidade é de ordem institucional. Machado comenta:

O importante é determinar essa “materialidade repetível” do enunciado. Não se trata de materialidade sensível que envolva tinta, papel, disposição gráfica, etc. A materialidade constitutiva do enunciado é de ordem institucional. Uma frase dita na vida cotidiana, escrita em um romance, fazendo parte do texto de uma constituição ou integrando uma liturgia religiosa não constitui o mesmo enunciado. Sua identidade depende de sua localização em um campo institucional. A instituição constitui materialidade do que é dito, e, por isso, não pode ser ignorada pela análise arqueológica (MACHADO, 1981, p. 152).

O enunciado depende da materialidade que é constitutiva do próprio enunciado, pois precisa ter uma substância, um ancoradouro, um lugar, uma data. Alterando-se esses requisitos a identidade do enunciado sofre alteração, visto depender *in totum* de sua materialidade (FOUCAULT, 2008). Para o autor, o enunciado também é

Histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (FOUCAULT, 2008, p. 133).

O enunciado por ser histórico disso resulta que possui um suporte institucional e histórico. O discurso não detém apenas uma verdade ou sentido, mas, mais que isso, possui uma história. Além disso, o discurso é uma rede de enunciados da qual surgem significantes.

Dado que o enunciado é uma unidade do discurso, Foucault interessa-se por buscar as unidades (enunciados) formadas no espaço do discurso. Para isso, aparece a *descrição dos acontecimentos discursivos*. Nesse espaço há uma gama de acontecimentos. A *descrição dos acontecimentos dos discursos* levanta esta questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Esta descrição do discurso, segundo o autor, não reconstitui um sistema de pensamento partindo “de um conjunto definido de discursos” (FOUCAULT, 2008, p. 30), pois, “não há [...] a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores” (FOUCAULT, 1970, p. 9). Nesse sentido, o conjunto de discursos é tratado no intuito de encontrar, conforme o autor,

- a) Os próprios enunciados;
- b) A intenção do sujeito falante;
- c) Sua atividade consciente;
- d) O que ele quis dizer;
- e) O jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse. (FOUCAULT, 2008, p. 30)

Em seguida, Foucault argumenta que a análise do campo discursivo deve fazer sobressair porque outro discurso não se apresenta, pois suprime qualquer outro e ocupa o

lugar que nenhum outro ocuparia mesmo emergindo do meio de outro e relacionados a estes. Postos esses elementos, outro emerge: a prática discursiva, que Foucault define:

É um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p. 133)

O discurso é uma prática que está relacionada aos níveis materiais (níveis da linguagem, da área econômica, social etc.) de determinada realidade. O discurso praticado acontece em função das condições determinadas na relação entre instituições. “A instituição constitui a materialidade do que é dito” (MACHADO, 1981, p. 152). Nesse sistema de relações, “[...] essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como prática” (MACHADO, 1981, p. 153).

Por intermédio do ciclo de políticas de Ball, analisa-se a política curricular do objeto deste estudo levando em conta o discurso da política e a interpretação feita pelos profissionais que atuam relacionando os textos da política à prática. Assim, no contexto da prática, dadas as múltiplas relações, o discurso institucional é subvertido e torna-se uma prática distinta da pretendida oficialmente. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50), conclui Mainardes.

Neste ponto, também está presente o conceito foucaultiano das relações de poder. Aqui há um encontro entre Ball e Foucault. Para este último, conforme exposto anteriormente, um discurso é construído pelas subjetividades, pelas vozes, pelas relações de poder. O excerto de Mainardes, interpretando Ball, realça o embate produtor de discurso. Ball coloca: “Discursos são sobre o que se pode dizer, mas também sobre quem fala, quando, onde e com que autoridade” (BALL *apud* BORBOREMA, 2008, p. 67). Noutro trabalho, o estudioso assinala que os campos educativos, âmbitos desta discussão, são “lugares que geram certas validações e exclusões do direito de falar” (BALL, 1993, p. 7).

Constituído como uma prática discursiva, os discursos sofrem um escrutínio a partir dos documentos compreendidos como monumentos. Para se chegar a esta conclusão, parte-se novamente de Foucault:

ela (a história) o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Machado corrobora “essa transformação consiste em tratar os documentos como monumentos, ou mais precisamente, no caso de uma história das ideias que se pretende uma arqueologia, em tratar o discurso não como ‘documento’, mas como ‘monumento’” (MACHADO, 1981, p. 154).

3.6.3 Regimes de Verdade

Para Foucault,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Em outras palavras, os regimes de verdade estão ajouçados ao poder e aos seus modos de controle. “As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio regime de verdade” (REVEL, 2005, p. 86). Foucault arrola as especificidades desse regime assim:

- a) A “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;
- b) Está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político);
- c) É objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas);
- d) É produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação);
- e) Enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”) (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Dado que o discurso envolve poder, como visto anteriormente, Ball, à luz de Foucault, também compreende que existem discursos dominantes formadores de “regimes de verdade”. Mainardes, em outra interpretação de Ball, pondera: “Os textos políticos são resultados de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. As políticas podem tornar-se ‘regimes de verdade’ na qual apenas algumas vozes são

consideradas como legítimas” (MAINARDES, ANO, p.), ou seja, algumas vozes são privilegiadas em detrimento de outras que se constituem como insignificantes.

Esta incursão analítica a partir do contexto da influência, que se relaciona com interesses ideológicos dogmáticos, e a partir do contexto da produção de texto, onde os textos políticos são articulados tomando formas de textos legais oficiais, identificou quais vozes foram silenciadas e quais ecoaram estabelecendo “regimes de verdade”.

Em relação ao contexto da influência, pergunta-se: No desenvolvimento do discurso da construção da proposta nota-se a configuração de diferentes versões da política? Foi dito que os profissionais não participaram da construção da proposta, no entanto, o aspecto ideológico, na opinião da coordenadora Ana Maria, está presente. Conforme seu depoimento: “Há uma tendência progressista, pois propõe trabalhar observando a especificidade de cada indivíduo e seu tempo”. Estas respostas revelam discursos dominantes estabelecendo “regimes de verdade”, pois, consoante Foucault e Ball, discurso envolve poder.

Os regimes de verdade são regulamentadores da produção e disseminação dos discursos considerados legítimos. “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Portanto, para Foucault não existe verdade em si, mas vontade de verdade, uma vez que esta se modifica de acordo com o período histórico, questões culturais, econômicas, políticas, entre outras.

4 PROPOSTA TEMPO DE APRENDER II: APRESENTANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Neste capítulo, são organizados os dados em temas e analisados tomando a questão central deste trabalho como referência, qual seja: Como ocorreu o processo de produção curricular na proposta Tempo de Aprender II em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia? Os temas se desenvolveram no decurso das questões utilizadas nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, bem como, nos documentos utilizados para fins de análise. Em seguida, consideram-se os dados construídos com as contribuições teóricas.

4.1 DISCURSOS SOBRE A PROPOSTA TEMPO DE APRENDER II

Conforme mencionado, o objeto do presente estudo é a proposta Tempo de Aprender II. Antes de apresentá-la, discutir-se-á um pouco o texto Política de EJA da Rede Estadual e, logo após, comenta-se sobre como a proposta chegou à instituição, para, finalmente, relacionar a proposta com as percepções dos profissionais a respeito desta.

A estrutura curricular da proposta Tempo de Aprender apresentada pela SEC (BAHIA, 2009, p. 20) sob a designação Tempos Formativos, está assim articulada:

Quadro 8 – Tempos Formativos

1º Tempo	2º Tempo	3º Tempo
<i>Aprender a Ser</i> , contendo 3 Eixos Temáticos, com 1 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente).	<i>Aprender a Conviver</i> , contendo 2 Eixos Temáticos, com 1 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais).	<i>Aprender a Fazer</i> , contendo 2 Eixos Temáticos, com 1 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na proposta *EJA: aprendizagem ao longo da vida*, 2009.

O 1º Tempo Formativo destina-se não só aos alunos no início de sua formação, bem como aos que já cursaram um ou mais estágios da EJA I, ou uma ou mais séries da Educação Fundamental. No tocante ao 2º Tempo Formativo, o público são aqueles que já iniciaram a formação, tendo concluído a EJA I ou séries iniciais da Educação Fundamental e aqueles que cursam a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental. Por fim, o 3º Tempo Formativo está voltado para o segundo segmento da EJA ou a Educação Fundamental e para aqueles que estão no processo do curso EJA III ou Tempo de Aprender II (BAHIA, 2009). Este último foi o núcleo desta pesquisa.

A Secretaria de Educação da Bahia apresenta a proposta Tempo Formativo:

É um curso de matrícula e estrutura didática semestral. As aulas são semipresenciais, pois colocam-se [sic] como oferta própria àqueles educandos que trabalham em turnos ou dias alternados e não podem frequentar a escola regularmente. Os alunos poderão frequentar a escola três vezes por semana e têm garantido o direito de aproveitamento de estudos já realizados nos diferentes componentes curriculares. O curso total é composto de dois (02) segmentos distribuídos ao longo de quatro (04) anos:

Tempo de Aprender I (equivale ao 2º segmento da educação fundamental).

Tempo de Aprender II (equivale ao ensino médio).

Paiva discorre sobre a metodologia adotada:

Usa metodologia do Telecurso 2.000,¹⁶ agregando tecnologias, utilizando e disponibilizando em cada sala de aula TV, equipamento de videocassete, fitas para o trabalho pedagógico do professor, livros didáticos para os alunos e *kits* de materiais didáticos (dicionário, globo terrestre, mapas) (PAIVA, 2006, p. 228).

Estas são, portanto, as características gerais da proposta Tempo de Aprender. Em relação à organização do curso para a EJA na Bahia:

Imagem 1 – Organização do curso Tempo de Aprender



Fonte: Núcleo Regional de Educação

¹⁶ “O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes.” Disponível em <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>>. Acesso em: 4 dez. 2015. A certeza de que o Telecurso oferece uma escolaridade básica de qualidade pertence aos seus idealizadores.

A Política de EJA da Rede Estadual, documento onde está proposto o curso Tempo de Aprender II, compreende o resultado de uma política discutida amplamente com as partes interessadas, segundo informação exibida no próprio documento:

O material aqui apresentado é fruto da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - Direc, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Federal da Bahia - UFBA), Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC/BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA) Fóruns Regionais de EJA. No percurso da escuta, buscamos construir e partilhar espaços dialógicos por meio de reuniões, seminários, fóruns, encontros, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos(as) educandos(as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado (BAHIA, 2009, p. 9).

Esta declaração revela que, no contexto da produção do texto político em questão, várias influências e agendas estiveram presentes. É próprio da produção dos textos políticos, conforme afirmado em todo o trabalho, ter como antecedentes disputas e compromissos assumidos. Desse modo, reafirma-se a compreensão de que as políticas, dentre estas, as políticas curriculares, “não são formuladas pelo Estado, mas por sujeitos que constituem o que [...] chamam de comunidade política, envolvendo burocratas do Estado como acadêmicos, consultores e diferentes grupos de interesse” (MACEDO, 2008, p. 94).

Como exposto, a construção da Política de EJA da Rede Estadual, marcada pela participação de diversos atores sociais, não deve ser considerada como uma política do Estado embora o senso comum diga que sim. Não existe purismo em uma política. De igual modo, não se deve pensar em purismo quando uma política está sendo posta em prática, pois as interpretações, os sentidos e significados dados a esta são múltiplos. Ou seja, os efeitos são diversos e contextuais (LOPES, 2006), há reinterpretções, recriações no contexto da prática (MAINARDES; GANDIN, 2013). A proposta Tempo de Aprender II, como não poderia ser diferente, passou por ajustes e adaptações na escola, sobre os quais se discorrerá mais a frente.

De acordo com a professora Amélia, a proposta Tempo de Aprender II chegou à escola por imposição: “O Tempo de Aprender II foi imposto. Nós somos funcionários do Estado, então, trabalhamos com o que nos é determinado trabalhar.” Há alguns elementos interessantes para análise deste depoimento e um deles refere-se à falsa ideia de que a política de currículo é imposta de cima para baixo. Não se fará essa análise aqui, pois pertencente ao tema currículo a ser discutido mais adiante.

Do testemunho de Amélia, analisar-se-á a frase “trabalhamos com o que nos é determinado a trabalhar”. De acordo com Ball e colaboradores, políticas não são meramente implementadas (MAINARDES; GANDIM, 2013). No contexto da prática, documentos e discursos passam por ajustes secundários. É neste âmbito que a política é ressignificada, reelaborada, visto que pode passar por transformações significativas deixando de ser a de sua origem (MAINARDES, 2006).

Desconhece-se a razão Amélia ter se expressado daquela forma, não cabe emitir qualquer juízo. No entanto, não é raro se encontrar professores que não refletem sobre sua prática educativa. Muitos docentes, por causa de uma formação dentro do espectro tradicional de conceber políticas, não se percebem como profissionais ativos, mas como executores. A sentença de que tem de trabalhar com o que é determinado pelo Estado, reflete a predominância de um discurso. Discursos são enunciados e todo enunciado depende de materialidade, precisa de um ancoradouro. Encontrando um lugar, uma data, o enunciado fixa-se e se faz legitimar subjugando outros discursos, outras vozes.

Ball comenta que os campos educativos, âmbitos de nossa discussão, são “lugares que geram certas validações e exclusões do direito de falar” (BALL, 1993, p. 7), ou seja, é próprio dos campos educativos, campos discursivos que são, fazer sobressair “este” discurso e não “aquele”. A única maneira de desalojar um discurso é alterando sua materialidade já que depende desta para manter-se (FOUCAULT, 2008). Altera-se a materialidade atuando sobre o discurso materializado com outros discursos no exercício das relações de poder.

A proposta Tempo de Aprender II, para alguns entrevistados, foi bem recebida na instituição *locus* de nossa pesquisa. Uma das razões está relacionada ao fato da escola já estar trabalhando com o Tempo de Aprender I cujo formato, metodologia e maneira de avaliar são os mesmos, informou a coordenadora Maria. Outra razão, segundo outros depoimentos recolhidos, tem a ver com a possibilidade do Tempo de Aprender II oferecer oportunidade de condições para que os educandos concluam a etapa básica da educação.

Ao ser perguntada sobre como os professores receberam a proposta, Lúcia respondeu: “Como a escola já é uma escola de EJA, nós não rejeitamos, muito pelo contrário, a gente não queria deixar de atender as pessoas.” Ao explicar o motivo do NRE levar para a escola o Tempo de Aprender II, Lúcia declarou:

[...] em uma dessas reuniões que nós tivemos com técnicos do próprio NRE e até da SEC foi dito que a proposta veio para efetivar aquilo que estava garantido na própria LDB, que é dar oportunidade para que esses sujeitos adultos consigam concluir a sua etapa básica da educação em diversas modalidades. Então, o Tempo de Aprender II veio pra atender a isso.

Por sua vez, Maria reconheceu não ter havido resistências à proposta, segundo suas palavras: “a proposta é boa, o curso é bom, pois atende bem aos alunos da EJA.” A pesquisa conseguiu elementos que parecem corroborar com a afirmação desta última quando comunicou que o Tempo de Aprender II atende bem aos educandos da EJA.

Maria falou que “Muitos alunos procuram o curso. O Tempo de Aprender II tem alcançado sucesso aqui. É tanto que eles concluem e voltam. Hoje, nós temos alunos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC).” A coordenadora do NRE, Mariana, que também atuou como docente no curso Tempo de Aprender II, lembrou-se de discentes antigos que “hoje são advogado e enfermeiro” (Diário de Campo, 17 de fevereiro de 2016).

Ao se analisar essas informações baseado no ciclo de políticas de Ball, mais precisamente a partir do contexto dos efeitos/resultados, conclui-se que a Política de EJA da Rede Estadual, por meio da proposta Tempo de Aprender II, tem produzido resultados favoráveis aos estudantes da EJA. O contexto dos efeitos analisa as políticas para averiguar quais foram “as consequências para as diferentes classes sociais” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 155).

Ball (1994) apresenta a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 155).

Os efeitos que a proposta Tempo de Aprender II gerou são os de segunda ordem. Ao relatarmos que educandos cursam o ensino superior, e que alguns deles se formaram como advogado e enfermeiro, os professores demonstram que a proposta tem viabilizado acesso a conquistas sociais. Nestes casos, ocorre a função equalizadora da EJA (BRASIL, 2000) já que o princípio de equidade é atendido.

4.2 RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO, NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLA

A implantação do curso na instituição onde se realizou a pesquisa não contou com a participação da coordenadora Mariana do Núcleo Regional de Educação (NRE), responsável pela EJA, conforme explicitado por esta. Segundo Mariana, a instituição implantou o Tempo de Aprender II via Secretaria de Educação do Estado (SEC). A aproximação da escola com a

SEC não implica acompanhamento, pois, por exemplo, no tocante a planejamento e material didático, a coordenadora esclareceu: “não veio planejamento nenhum da secretaria de educação, não temos livro [...]”. A vice-diretora Flávia complementou: “sempre prometiam que teríamos livros e até hoje não temos.” De acordo com a professora Amélia, o NRE informou que os profissionais do colégio iriam “produzir o conteúdo”. Desse modo, nota-se uma total desarticulação entre as instâncias responsáveis pelo desenvolvimento do curso.

O depoimento sobre a inexistência de um planejamento advindo da SEC parece revelar a reminiscência de uma possível formação “dentro de uma tradição de controle ou de um currículo prescritivo” (PEDROSO; MACEDO; FAÚNDEZ, 2001, p. 189). A prescrição procede do contexto da produção de texto (MAINARDES, 2006), âmbito onde componentes político-ideológicos prescrevem políticas (MAINARDES; GANDIN, 2013).

A espera por um planejamento advindo do órgão competente e representante do Estado pode legitimar discursos que passam a ser entendidos como “regimes de verdade”, quer dizer, “a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 1979, p. 13). Isso também legitima o poder do Estado, estrutura onde há concentração de poder (FOUCAULT, 2008). No entanto, de acordo com o referido teórico, o poder não está cristalizado em instituições, mas decorre das relações de disputas entre indivíduos e/ou grupos, do exercício do poder de um sobre o outro (FOUCAULT, 2008). Macedo esclarece: “Há, portanto, micropolíticas dentro do que convencionalmente chamamos de Estado, o que torna pouco produtivo pensá-lo como centro de emanção de poder” (MACEDO, 2008, p. 94).

A despeito dos testemunhos de bons resultados do curso na instituição *lócus* da pesquisa, esta flagrante situação de negligência e desarmonia afeta a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos. Conforme Cury,

a normatização em termos de estrutura e organização dos cursos pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais (nesse último caso, trata-se do ensino fundamental), que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito” (BRASIL, 2000, p. 31).

Portanto, cumpre-se mal o dever e oferta-se um serviço que não contempla o direito. Quais são esses direitos? A Declaração de Hamburgo responde:

O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (V CONFITEA, 1999, p. 24).

Acrescente-se a isto, conforme exprime Cury, o direito ao “reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL 2000, p. 7). A seguinte fala de Maria realça a negação deste direito por parte do Estado: “[...] não temos livro, as fitas ainda são aquelas do Telecurso 2.000 [...] por parte da SEC não tem nenhuma orientação.”

A professora Flávia enalteceu o material do Telecurso 2.000 (livros e fitas), mas aponta que “com o passar do tempo, o material ficou obsoleto e o colégio não recebeu mais material didático para a continuidade de um trabalho atualizado.” Neste sentido, o governo estadual deixa de observar o seguinte princípio orientador da prática pedagógica proposto por ele mesmo: “material didático adequado a este tempo de educação [...]” (BAHIA, 2009, p. 15). Mais a frente, o documento orientador expõe: “a aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA” (BAHIA, 2009, p. 17).

O descumprimento destas obrigações incide em prejuízo curricular mesmo que os professores se esforcem pela criação de um currículo adequado às especificidades dos alunos do curso Tempo de Aprender II. Isto também demonstra a pouca presença do Estado no processo de acompanhamento da concretização das políticas curriculares.

A professora Lúcia chama a atenção para a pouca presença do Estado argumentando a respeito da formação docente: “A coordenação de jovens e adultos da Secretaria de Educação (SEC) não tem conseguido fazer essa formação. Até promete, marca data, mas depois adia e a gente não consegue ter essa formação.” Para completar: “O NRE peca, pois não tem uma equipe pedagógica que possa dar esse suporte às escolas.” Flávia seguiu na mesma direção corroborando: “não houve suporte para o professor.” Assim, fica configurada mais uma vez a falta de conexão entre as três instâncias, SEC, NRE e a escola, conforme salientada anteriormente.¹⁷

Ainda confirmando este grave problema, a coordenadora do NRE, Mariana, lamentou a respeito da forma como o colégio trabalha o curso Tempo de Aprender II: “não sei como fazem” (Diário de Campo, 16 de fevereiro de 2016). Convém enfatizar que, por Estado, não se está tomando como tal o governo. Estado é uma forma de organização social que exerce poderes sobre um território administrando-o e regulando-o. Governo administra o Estado. Assim, refere-se aqui a uma ausência do Estado no sentido de promover políticas de Estado e não de políticas de governo já que estas últimas tendem a ser transitórias. Oliveira diferencia políticas de Estado de políticas de governo:

¹⁷ Será aprofundada esta discussão concernente à formação de professores da EJA em um tema a parte neste mesmo capítulo.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA 2011, p. 329).

Das constatações do campo de pesquisa, inferiu-se que se estava diante de poucos indícios de uma política pública de Estado em ação. Isto está na contramão do que propugna a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 que legisla no artigo 2º:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

O espírito deste artigo segue a LDB 9.394/96 em seu artigo 4º, itens, VI e VII que asseguram, respectivamente:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), um dos documentos analisados para este trabalho, é uma política de Estado, ou, pelo menos, tende a se constituir como tal. A EJA foi contemplada no Plano. As metas 3, 8, 9 e 10 apresentaram proposições para a EJA.¹⁸ No entanto, este Plano atende as demandas desta modalidade educativa? Antes de debruçar sobre o assunto, vale uma breve contextualização do PNE 2014-2024. Antes deste, houve outro plano decenal, compreendendo os anos 2001-2010, que também apresentou metas estimadas relacionadas à EJA. Ao todo são 26 metas, das quais, destacam-se as metas 2, 3, e 16.

Entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, em Brasília, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (Conae), um “[...] amplo movimento envolvendo a sociedade política e diversos setores da sociedade civil vinculados à educação” (OLIVEIRA, *et al.*, 2011, p. 483). Participaram “[...] professores e outros profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, pesquisadores, diversos sujeitos e segmentos organizados em torno da educação” (ANPEd,

¹⁸ No capítulo 2, onde se apresenta a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, descrevem-se as metas referentes aos PNE referidas neste capítulo.

2011, p. 9). Esta conferência foi precedida por diversos ciclos de conferências estaduais e municipais ocorridos em 2009 e suas discussões visavam à construção do plano plurianual de educação (DI PIERRO, 2010).

A culminância das discussões ocorreu na Conae. No dia 25 de junho de 2014, foi publicado no Diário Oficial da União no dia 26, sob a Lei de nº 13.005/2014 o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Como resultado do Projeto de Lei nº 8.035/2010, este PNE foi enviado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 pelo Executivo Federal. Ao todo, foram 1.288 dias de tramitação no Congresso Nacional desde seu envio ao Parlamento. O PNE é composto por vinte metas e 254 estratégias, que devem ser alcançadas no próximo decênio.

Retomando a discussão concernente ao atendimento, do PNE, às demandas da EJA, parte-se de uma resposta calcada nas análises de Di Pierro (2010). Segundo a autora, “as duas propostas de PNE que chegaram ao Congresso não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida” (DI PIERRO, 2010, p. 942).

Pelo menos em três frentes importantes da EJA os PNE não levam em consideração demandas desta modalidade: 1) Concepção de formação de pessoas jovens e adultas; 2) A não tratativa de perspectivas inovadoras; e 3) O descompasso junto ao conceito de educação para toda vida. Contudo, ao se analisar o terceiro tópico a fim de realçar como o atual PNE enquanto política pública de Estado fica evidente que deixa a desejar em relação à EJA.

Por sua vez, Cury discute as três funções da EJA, quais sejam: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora (ou permanente). Esta última é o próprio sentido da EJA, categoriza o autor, para complementar em seguida: “Ela (a função qualificadora) tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de educação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11), ou seja, no fluxo da vida, ninguém se cristaliza, mas se desenvolve de modo perene.

Deste modo, o PNE 2014-2024 está em descompasso com o conceito de educação para toda vida implica, portanto, binarismo de educação de jovens em oposição à educação de adultos, com ênfase a períodos particular da vida, como se fossem estanques, negando o conceito de educação permanente. Este resultado também tem implicações negativas em relação ao primeiro tópico de “concepção de formação de pessoas jovens e adultas.” Cury conclui:

[...] os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao conhecimento do outro como sujeito (CURY, 1999, p. 12).

A negação da função permanente pelo PNE em vigor reforça o discurso de que a realização pessoal dá-se num universo fechado e acabado. Desse modo, desigualdades são reproduzidas e outras criadas. Pensando tudo isso com base no ciclo de políticas apresentado por Ball e seus colaboradores, mais especificamente, refletindo sobre o contexto da estratégia política, contexto este no qual são delineadas estratégias para enfrentamentos das desigualdades produzidas deduz-se, “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudado pela ação política” (MAINARDES; MARCONDES 2009, p. 306). É pela ação política sobre o PNE, política pública e educacional de Estado que as ausências do PNE, destacadas aqui, poderão ser repensadas e redimensionadas. Trata-se de relações de poder e o poder só existe em ato (FOUCAULT, 2009).

4.3 ELEMENTOS DO CURRÍCULO TRABALHADO NA ESCOLA

A relação entre coordenadora, professores e diretoria com a Proposta Tempo de Aprender II é dinâmica como se depreende neste exemplo: segundo a coordenadora Maria “muitas fitas do Telecurso 2.000 já não estão sendo utilizadas, pois estão defasadas [...] O professor, por bom senso, na AC, vai se apropriando de outros recursos [...].” Assim, ocorre uma resignificação do currículo já que os professores observaram a defasagem do conteúdo existente nas fitas. Ball e Bowe afirmam: “os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os texto políticos como leitores ingênuos [...]” (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2006, p. 98), quer dizer, portanto, que política de currículo não é um pacote “lançado de cima para baixo” (LOPES, 2006, p. 38).

Diante da necessidade dos discentes, os professores moldaram o currículo. Este fato remete a Sacristán quando diz que “a figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária à sua própria função educativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 168). Em outras palavras, são intrínsecas à função educativa as necessidades de discutir e problematizar propostas curriculares.

O currículo é um artefato social resultado de embates e não é um produto pronto e acabado (GOODSON, 1995). O currículo situa-se historicamente e não pode tornar-se

alienado do todo social. “[...] Seus sentidos são historicamente construídos em espaços (sempre) políticos e, portanto, contestados” (MACEDO, 2008, p. 96).

Mainardes explica que “os textos políticos representam a política” (MAINARDES, 2006, p. 97), donde se infere que a Proposta Tempo de Aprender II é um texto político representando a política. No entanto, não se deve confundir-lo como política curricular, pois não comporta as particularidades do campo educacional e as políticas curriculares estão inseridas em arenas de disputas (TURA, 2008). Esta constatação remete ao conceito foucaultiano de “regimes de verdade” que trata da legitimização de algumas vozes que, neste caso, SEC foi a voz legitimada.

Contudo, cabe ressaltar que não há verdade em si, mas vontade de verdade, pois a verdade não se cristaliza, mas é dinâmica, modifica-se devido a fatores como questões políticas, culturais e econômicas, e se ajusta aos períodos históricos (FOUCAULT, 1979). Isso não significa dizer que uma vontade de verdade não exerça poder de coerção sobre outros discursos. Ela exerce, e, para tanto, precisa estar apoiada sobre um suporte (FOUCAULT, 1970). O comentário a seguir revela-se pertinente:

O currículo como enunciação é, portanto, uma prática de atribuição de sentidos que se dá a partir de alguns sentidos partilhados. Ele será sempre híbrido, envolvendo significados novos e velhos que habitam o interstício entre certo “sentido original”, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente (MACEDO, 2008, p. 95).

A enunciação em Foucault é irrepetível visto ser singular. Enunciação é o sentido atribuído pela emissão de um conjunto de signos que pode partir de qualquer pessoa ou grupo (FOUCAULT, 2008). No ato de sua emissão, ele é único, mas, imediatamente é atravessado por outros sentidos que lhes são atribuídos tornando-o dinâmico. Desta forma, a enunciação (o currículo) que pretendida ser uma verdade, não é verdade em si mesma já que esta vai se ajustando historicamente.

Ainda no tocante ao contexto da produção de texto, Flávia, a vice-diretora, identifica interesses políticos não explicitados na proposta, ao comentar: “Existem interesses políticos. O governo há muito deixou de lado os jovens e adultos [...] O fato do curso ser curto é uma maneira de aprovar [...]” A explicação dela para isso é o interesse em “aumentar o número de analfabeto funcional”, optou-se por não entrar neste mérito. No entanto, de fato, não existe proposta curricular neutra. Componentes políticos-ideológicos, fruto das relações de poder, atravessam propostas curriculares.

Ao adequar o currículo, a coordenadora do colégio pontuou que, “como agente trabalha com educação de jovens e adultos, o currículo está voltado para a especificidade deles que são alunos trabalhadores.” Também é levado em conta o fato de muitos alunos estarem fora da escola por “dez, vinte, trinta anos”, conforme a vice-diretora, cuja preocupação encontra-se em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, que, no artigo 37, parágrafo 1º, legisla:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 2014, p. 26)

Desse modo, o legislador garante o direito do aluno da EJA a ter um ensino condizente com suas características. A escola evitou inadequações na reformulação do currículo do Tempo de Aprender II, optando por uma lógica para a organização curricular que não dificultasse “[...] imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência” (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Neste diapasão, os profissionais não seguiram a lógica da tradição curricular de controle ou de um currículo prescritivo superando a prescrição no espírito da LDBEN 9.394/96 que inovou legislando em favor da superação de referências curriculares rígidas, pois o currículo é modelado pelos professores (SACRISTÁN, 2000).

Outro componente curricular presente nos depoimentos foi a carga horária, a qual recebeu críticas negativas por parte de alguns depoentes na Proposta Tempo de Aprender II. Das razões apresentadas destacam-se a diminuição do tempo de estudo dos educandos, pois ela prejudica a qualidade do ensino deixando de levar em conta os direitos dos jovens e adultos.

A professora Júlia compreende que a redução da carga horária acarreta prejuízo na formação dos educandos e acrescenta como fator negativo o fato do curso ser semipresencial que impõe ao aluno a necessidade de

dispor de tempo para estudar em casa, pesquisar e aprofundar os conteúdos. Nossos alunos que são jovens e adultos, não têm esse tempo. O que eles veem é o que é ministrado em sala de aula. Isto é uma dificuldade, um entrave [...] antes, nós tínhamos dez horas semanais, agora só temos cinco pra trabalhar todo conteúdo em quatro meses [...] é semestral, mas acaba sendo quatro meses.

Além disso, Júlia relata o questionamento de alguns alunos acerca da exiguidade do tempo “para ler tanta coisa”. Segundo a professora, há ainda os educandos que “têm vontade

de prestar vestibular numa universidade pública, que têm vontade ser bem-sucedido no ENEM, demonstram certa preocupação com a questão do tempo”.

Não há dúvida de que cursos ofertados de forma presencial favorecem “melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social” (BRASIL, 2000, p. 31). Em face disso, nota-se que o curso proposto para dois anos acontece em um ano e meio, isto impõe que tenha o mínimo de 1.200 horas aulas, conforme determinado pela Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, em seu art. 4º, parágrafo único, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A professora Lúcia exprime sua opinião a respeito desta redução da carga horária e, por conseguinte, da escolarização dos educandos da EJA:

Esta questão de diminuir o tempo de escolaridade da EJA, ela barateia também o ensino. Neste sentido, pois há menos investimento. Então, neste sentido, é claro que vai interessar a um grupo. Aí é o grupo político. Muitas vezes é a questão mesmo do custo benefício, do investimento que é feito, então, a gente vai se adaptando a essas questões.

Noutro momento, Lúcia informa: “como a escola não tem condição de oferecer todas as disciplinas durante o ano inteiro para que o aluno possa realmente escolher o que ele quer fazer primeiro. Em tese, o interesse dele na sua plenitude não está garantido.” O professor Anacleto também considera a redução da carga horária prejudicial para os alunos, pois, conforme suas palavras, “isso impede a realização de um trabalho mais consistente.” A professora Lúcia relata:

Às vezes temos que privilegiar uma coisa em detrimento de outra. Em língua portuguesa é mais fácil, pois como trabalhamos com texto, então, eu posso tirar aqueles conteúdos mais formais e que são essenciais dentro dos próprios textos e das próprias leituras que a gente faz. A língua portuguesa proporciona muito isso. Mas os outros professores reclamam muito. O de matemática fala que, às vezes, não dá tempo de ministrar todo conteúdo que precisa ser dado. O professor de química reclama que são apenas seis meses, o de biologia, história, de geografia têm mais dificuldades pra dar conta de todo conteúdo que está previsto na proposta.

Os depoimentos foram unânimes quanto aos prejuízos que os educandos da EJA sofrem por causa de uma carga horária mínima. Prejuízo ao discente de EJA não tem relação alguma com a natureza da EJA. Tudo isto remete novamente à compreensão de que Estado e município são celebrantes de um dever a serviço de um direito (BRASIL, 2000). Escusar-se disso é reproduzir injustiças. A redução de dois anos para um ano e meio, conforme mencionado, respeita as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, é observada a exigência mínima de 75% das atividades presenciais. No entanto, ao lembrar que o ensino médio regular dura três anos, em conformidade com a

Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, no capítulo II, artigo 14º, item II (BRASIL, 2012, p. 5), não se pode deixar de lamentar o pouco tempo do curso Tempo de Aprender II. A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Comparando o mínimo de 2.400 horas para o ensino médio regular (BRASIL, 2012) com o mínimo de 1.200 horas para o ensino médio na EJA fica evidente a crítica realizada pela professora Lúcia em relação à redução do tempo de escolaridade do educando da EJA no nível médio. Isso caracteriza um aligeiramento na formação do estudante, o qual, sem dúvida, redundará em prejuízo para o discente jovem e adulto, pois acompanha a redução da carga horária, por exemplo, a redução dos conteúdos. Além de promover a simplificação no processo avaliativo.

No entanto, cursos de carga horária menor e com a mínima exigência da presença do discente na escola, favorece certas situações particulares, pelo menos, foi o alegado pelo discente Anastácio (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015):

Estou no Tempo de Aprender II porque preciso poupar tempo e tenho duas pernas mecânicas. Há um desconforto no deslocamento de casa para a escola. Além do mais, tenho família. Desse modo, ter que vir à escola apenas três vezes na semana está dentro dos meus limites e isso favorece minha frequência aqui (na escola).

Cursos semipresenciais facilitam a vida dos alunos da EJA já que atendem a realidades e necessidades específicas como as de Anastácio. Apesar de tudo, o sujeito estudante da EJA, nos cursos de carga horária mínima, continua sofrendo perdas significativas nas acirradas disputas sociais. A professora Lúcia corrobora com essa ideia:

[...] o Tempo de Aprender II tem uma carga horária que o aluno recebe praticamente as orientações dentro da sala de aula e ele tem a carga horária que precisa dar conta fora da escola. Então, o Tempo de Aprender II é pra aqueles alunos que, muitas vezes, não têm condições de vir à escola de segunda a sexta. Ele pode concluir o curso em um ano e meio, dois anos, vai depender [...] porque ele só pode fazer três disciplinas por semestre. Assim, ele vai dosando quais as disciplinas que ele quer fazer dentre aquelas que a escola oferece. A escola tem o cuidado de oferecer todas as disciplinas nesse período mínimo que ele pode concluir o curso e eu acho que isso facilita a vida do aluno nessa questão de tempo de estudo. Agora, ele precisa ter uma disciplina muito grande fora da escola, porque uma carga horária de 5h/aulas por semana, às vezes é condensada [...] então se ele não tiver essa disciplina fora do ambiente escolar pra estudar o conteúdo fica também pela metade.

A referida professora entende que a disciplina do educando, ao se dedicar ao estudo em casa, evitará perdas em relação ao conteúdo. Sobre cursos semipresenciais, a professora Amélia tem a seguinte opinião: “esse é um grande entrave no nosso trabalho. Nós sabemos que, em alguns casos, não há disposição fora da escola.”

Foi perguntado se a professora conhecia alguns casos entre os educandos que fossem na direção oposta do que acabara de afirmar, mas esta não soube responder. Ressaltou o fato dos alunos serem trabalhadores e donas de casa como razão da falta de tempo para estudarem em casa em um turno oposto. Por extensão, o professor Anacleto acredita não ser fácil para o educando manter a disciplina em casa para avançar nos estudos, não ficar restrito ao contexto de sala de aula e buscar outros conhecimentos. A discente Paula discorreu sobre a dificuldade de estudar em casa.

Estou neste curso por uma necessidade de formação. Preciso concluir o ensino médio. O fato de vir à escola apenas três vezes por semana é bom pra mim. Agora, estudar em casa o que o professor orienta em sala de aula, fica bastante complicado já que tenho muita coisa pra fazer fora da escola (Relatório de Campo, 17 de dezembro de 2016).

Sendo assim, concretizam-se os prejuízos à formação do discente. A coordenadora Maria testemunha a preocupação dos professores com esta questão do conteúdo ser limitado por causa do pouco tempo.

O que os professores reclamam é a questão da carga horária. Por exemplo, a carga horária para o educando estudar Biologia é um semestre. Então, o professor acha o tempo fica pequeno pra poder trabalhar os conteúdos de Biologia. Então, o que fazemos? Trabalhamos com o que consideramos básico para o discente [...] O professor no AC vê o que é básico para o educando, o essencial e importante para o aluno, porque não dá para trabalhar tudo em apenas um semestre.

Esta é uma situação que torna ainda mais complexa o trabalho docente na EJA, pois devido a isso, a prática educativa perde em qualidade e os discentes ficam prejudicados. Quais conteúdos se configuram como básicos, essenciais, para o educando da EJA? Segundo Oliveira, “a resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito” (OLIVEIRA, 2007, p. 98). Em suma, conteúdos do mundo da vida e para o mundo da vida.

Em cursos de carga horária mínima, onde há aligeiramento de conteúdos e perdas no processo avaliativo, as três funções da EJA, a função reparadora, equalizadora e permanente, discutidas por Cury (BRASIL, 2000), não são contempladas plenamente.

4.4 PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA PARA ATUAR NA EJA

No tema 4.3 deste capítulo, levantou-se o problema da formação docente para a EJA trabalhando isso em relação pouca presença do Estado. Ali, tratou-se deste tema *en passant*

para agora se aprofundar um pouco mais. Diversas vezes salienta-se, neste trabalho, que a EJA tem características peculiares.

O público da EJA, jovens e adultos¹⁹, é a razão maior desse caráter singular. Em virtude das peculiaridades e o público ser singular, é fundamental que os docentes sejam capazes de corresponder às exigências de ambos. Que queremos dizer com “sejam capazes”? Cury responde: “Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade educativa” (BRASIL, 2000, p. 56). Esta complexidade compreende os universos da antropologia, filosofia, história e cultura.

Para Moura, “os professores que se propõem a ou se impõem a “ensinagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) de jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal” (MOURA, 2009, p. 46). O senso comum concebe o trabalho docente como fácil e qualquer um pode realizá-lo. Mas, não é assim, principalmente, no tocante à EJA.

Concordamos com o pensamento de Estrela (1997, p. 29): “[...] sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada no seu processo de formação.” Sem esta compreensão, as exigências específicas da docência na EJA não são observadas resultando numa prática pedagógica não correspondente às especificidades²⁰ e particularidades dos educandos em processo de escolarização, pois os discentes da EJA “são submetidos a propostas e práticas inadequadas tanto aos seus perfis socioeconômico-culturais quanto às suas possibilidades e necessidades reais” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Desse modo, o artigo 4º, VI, inciso VII, da LDBEN, que legisla “(a) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, não é observado quando propugna observância às condições do educando.

¹⁹ “Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto” (BRASIL, 2000, p. 8, nota de rodapé 11).

²⁰ “Compreendemos o conceito de especificidades dos saberes para a docência como um conjunto de princípios educacionais orientadores da prática profissional docente. Os princípios a que nos referimos incluem diferentes saberes e competências específicas. Assim como Ribeiro (1999), entendemos que esta modalidade constitui-se um campo pedagógico próprio, encontrando-se inserida no âmbito de uma política de formação de profissionais da educação básica e exigindo investimentos numa sólida formação inicial e contínua” (SANTOS, 2010, p. 158).

(...) o debate sobre a formação do educador de EJA não é novo. Ele tem sido recorrente, tanto na literatura quanto na LDB 9.394/96, nos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), nos cursos de Pedagogia, nos seminários e eventos de educação, enfim, a formação do educador de EJA é um dos temas que aparecem indexados à qualidade da oferta de EJA (SILVA; PORCARO, SANTOS 2011, p. 237).

A formação docente para a EJA, inicial/acadêmica e continuada, é um dos maiores desafios a ser superado na educação brasileira (MOURA, 2001). Na opinião de Arroyo, “o perfil do educador da EJA e sua formação ainda se encontram em construção” (ARROYO, 2006, p. 18). Nas entrevistas realizadas, depoentes comentaram sobre a pouca proposição da SEC e do NRE quanto à formação do corpo docente da escola onde se realizou o trabalho de campo.

A Política de EJA da Rede Estadual elenca oito características necessárias ao perfil de seus docentes, quais sejam:

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

Tais características estão de acordo com as exigências da complexidade própria da EJA como modalidade educativa. Silva e colaboradores, lembrando O. Fávero, dimensionam o trabalho docente da EJA elucidando que

(...) o profissional que se interessa em trabalhar na EJA tem como desafio conhecer, valorizar e se apropriar dos diversos espaços que jovens e adultos transitam e constroem conhecimentos, no intuito de oferecer a eles a possibilidade de se apropriarem criticamente da realidade e transformá-la (SILVA *et al.*, 2011, p. 254)

No entanto, como ensina Cury: “A formação adequada [...] implica a existência de um espaço próprio para os profissionais da EJA [...]” (BRASIL, 2000, p. 60). A SEC e o NRE podem discursar acerca da formação dos docentes da EJA, mas precisam criar espaços próprios para esse intento, pois apenas o discurso deixa lacunas, vazios e ausências. Não significa dizer, contudo, que a SEC não tenha realizado incursões para a promoção da formação continuada dos docentes da EJA. Em entrevista aberta a Lago, a atual coordenadora de EJA da Bahia, a professora Rita, comunicou:

A professora coordenadora **Rita** declarou que, em 2013, do quantitativo de **sete mil** professores, **mil oitocentos e quarenta e oito** professores de EJA obtiveram formação continuada nos vinte e oito polos espalhados nos 417 municípios do Estado da Bahia, contando com a contratação de trinta e três professores formadores (AUTORIA, 2015, p. 134, grifo nosso).

Tendo em vista o total de professores da EJA e o número dos que participaram da formação, este último é pequeno. A seguir, transcreve-se e discute-se a fala da docente Lúcia.

Falta ainda para nós, professores da EJA, uma formação mais específica. Eu estou há muito tempo na EJA [...] mas a SEC deixou a EJA um pouco abandonada em relação à formação. Não é todo profissional que serve para trabalhar na EJA. Tem que ter uma sensibilidade, tem que ter um conhecimento, tem que ter um aprofundamento para trabalhar com a EJA. A antiga Direc, o NRE, peca por não ter uma equipe pedagógica que possa dar suporte [...] A coordenação de jovens e adultos da SEC não tem conseguido fazer essa formação. Até promete, marca data, mas depois adia e não conseguimos ter essa formação. Eu sinto falta de formação.

Este depoimento é revelador e dialoga com o defendido pelos autores citados anteriormente. O hábito de pôr para atuar como docente da EJA profissionais despreparados é um grave problema a ser enfrentado. Moura testifica: “Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos [...] como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira” (MOURA, 2001, p. 5). Portanto, acerta a professora Lúcia ao dizer que “não é todo profissional que serve para trabalhar na EJA.” Com esta declaração, no momento da entrevista, a professora não estava se referindo a certas pessoas marcadas para o exercício da docência. Evidentemente, não se trata de uma predestinação.

Convém ressaltar que o campo de pesquisa não revelou esse problema. Apesar do teor do depoimento de Lúcia, de louvável consciência profissional, a escola onde se desenvolveu a pesquisa não vivenciava o problema de docentes voluntários atuando na EJA, pois sempre esteve voltada para esse tipo de trabalho e acumula uma experiência institucional de vinte e seis anos.

Os professores que atuam no curso Tempo de Aprender II, conforme o disposto no quadro 3, relataram terem feito diversos cursos voltados para a EJA. Mesmo assim, externaram a falta de mais oportunidades para a formação continuada. A coordenadora da escola fez menção a isso: “tanto em relação ao Tempo de Aprender I, como ao Tempo de Aprender II, precisamos de formação.” O professor Anacleto ponderou: “precisamos de mais qualificação”, enquanto Cláudia comentou: “precisamos de mais formação para os professores”.

Noutro momento do depoimento, Lúcia atestou: “seria importante que a UESB promovesse curso de extensão.” As universidades são consideradas por Cury (BRASIL, 2000) um espaço onde a formação dos professores da EJA deve ocorrer.

Se algumas universidades contemplaram a nova modalidade, instituindo a EJA como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Pedagogia e optativa para as Licenciaturas (FÁVERO *et al.*, 1999), outras chegaram a criar habilitações em EJA [...]. (SILVA *et al.*, 2011, p. 252)

Para os pesquisadores Vargas e Fantinato, a abertura para a EJA nas Licenciaturas é escassa e quase totalmente ausente.

A tarefa de organização do corpo docente da EJA não é simples para os gestores da educação básica, seja municipal ou estadual. Evidencia-se a escassa oferta de cursos de Pedagogia que oferecem a oportunidade de aprofundamento nessa modalidade de educação. No que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, ou mesmo Letras (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 918).

Deste modo, as licenciaturas não refletem adequadamente sobre a EJA e suas características ao formarem docentes sem reflexões aprofundadas que irão atuar nesta modalidade. A coordenadora Rita informou a Lago (2015)²¹ sobre a inexistência de uma política de formação de professores da rede. Embora não exista a política em si, o documento Política de EJA da Rede Estadual, onde está proposto o Tempo de Aprender II, salienta a importância da formação do professor e afirma que seu *corpus* foi resultado de diversas escutas dos principais sujeitos da EJA. No contexto de influência, vários discursos emergiram e diversos interesses de grupos políticos se fizeram presentes.

Como resultante disso, no contexto da produção de texto, o texto político materializou-se linguisticamente. No entanto, na consecução da política, vozes ouvidas no contexto de influência foram silenciadas devido à ínfima atuação da SEC no que tange à formação continuada do docente da EJA.²²

Nas relações de poder, interesses de escolas, docentes e discentes foram obliterados. Isso significa que não existem regras fixas ou relações sociais imodificáveis. Foucault explica: “Deste ‘poder’ é necessário distinguir, primeiramente, aquele que exercemos sobre as coisas e

²¹ A coordenadora de EJA da Bahia, em 2013, a SEC realizou uma formação, atingindo o número de mil oitocentos e quarenta e oito docentes de um total de sete mil (LAGO, 2015).

²² Lembrando Nóvoa, faz-se menção ao fato de que sem uma formação docente adequada três frentes educacionais importantes ficam dificultadas, quais sejam: educação de qualidade, reforma educativa e inovação pedagógica.

que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 240).

A ausência de uma política de formação de professores na SEC, conforme afirmado pela coordenadora Rita, contraria o disposto na LDBEN vigente, artigo 67, item II:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

4.5 EJA E MUNDO DO TRABALHO

Segundo Méndez (2013, p. 37), “na sociedade do século XXI, a preparação para o mundo do trabalho constitui um imperativo. Ao longo da vida, crianças e jovens são orientados a buscar o interesse pelo trabalho e a encontrar uma profissão.” O campo nos revelou essa compreensão. Antes de delinear a esse respeito, concordando com Méndez (2013, p. 39), registramos: “a escolarização se transformou numa exigência para o ingresso no mundo do trabalho, ela não é garantia de igualdade de oportunidades.” A escolarização é importante, mas, para além dela, os educandos da EJA, notadamente os jovens, demandam, segundo Dayrell (2005, p. 65), de “[...] redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais.”

Muitas pessoas, devido à necessidade de sobrevivência, procuram o curso Tempo de Aprender II para obterem a certificação básica com vistas às exigências do trabalho ou para tornarem-se mais aptas nesse espaço competitivo. Esse movimento passa a ideia de que “[...] a educação para o trabalho se torna uma ferramenta que busca aperfeiçoar e qualificar jovens e adultos para o mercado, e a inserção deles em algum emprego está em grande medida condicionada a sua prévia preparação intelectual e técnica” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 214). A coordenadora da escola, Maria, relatou: “Os alunos gostam do curso, tanto que temos muita procura. Por serem dois anos, estão querendo um curso mais rápido. Os alunos querem uma certificação para apresentar na empresa e a empresa dá um tempo para eles.”

Segundo o professor Anacleto, “[...] os alunos chegam querendo recuperar o tempo perdido e querem entrar no mercado de trabalho.” Estes excertos remetem ao âmbito das políticas educacionais, cuja visão é o encurtamento da vida educacional, princípios de uma educação compensatória que ainda sobressai e é praticada por diversas instituições.

Este discurso ainda prevalece de modo localizado apesar do discurso que entende a EJA como um direito à educação permanente que propicia “[...] a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000, p. 11). Cursos aligeirados, voltados para o mundo do trabalho, são antagônicos à função permanente da EJA, mesmo que no contexto da prática os docentes (re)interpretem e (re)signifiquem o texto político. É no contexto da prática, segundo Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006, p. 98), que a política, além de estar sujeita à interpretação e recriação, produz efeitos.

No ponto 3.1 deste capítulo, discorre-se acerca do tema *Discursos sobre a proposta Tempo de Aprender II*, há depoimentos de professores dando conta do sucesso de alguns alunos em relação ao mundo do trabalho. Relembre-se a fala da coordenadora do NRE, Mariana, dos discentes que “hoje são advogado e enfermeiro” (Diário de Campo, 17 de fevereiro de 2016). São resultados vinculados ao curso Tempo de Aprender II. Dessa forma, para esses educandos, houve oportunidade e justiça social.

No entanto, uma educação compensatória não favorece em plenitude aos educandos da EJA no jogo conflituoso da sociedade. Uma educação fragmentada, no contexto dos efeitos, negará oportunidades, acesso e justiça social. O papel da EJA é propor uma educação geral, a partir da qual os educandos vão sendo inseridos na sociedade, ou seja, “[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades” (BRASIL, 2000, p. 10).

O documento da Política de EJA da Rede Estadual intitulado “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida” embora traga a premissa “aprendizagem ao longo da vida”, inspirada na premissa inovadora “educação ao longo da vida”, compromete-se a trabalhar com uma perspectiva mais ampla que entende a educação e a aprendizagem como acontecimentos decorrentes na existência humana. O texto segue, por exemplo, a Confintea VI, ocorrida em Belém, Pará, em 2009, quando foi confirmada como a principal função da EJA propor uma aprendizagem e educação de adultos que passe ao largo e ao longo da vida. Porém, com cursos aligeirados, o texto da política se contradiz.

Outro modo de entender essa situação é ver o Estado tomando a palavra, fazendo prevalecer seu discurso e instituindo efeitos de verdade. No campo das relações de poder, o poder do Estado se mantém. Foucault deslinda como isso se dá: “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 9). Apesar do aligeiramento do Tempo de Aprender II,

o discurso do Estado “produz coisas” como, por exemplo, a vinculação do acesso ao curso de direito e ao *status* de advogado ao curso Tempo de Aprender II.

A Política de EJA da Rede Estadual apresenta como princípio orientador para a prática pedagógica o uso de “metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos relacionados ao mundo do trabalho [...]” (BAHIA, 2009, p. 15). Na tríade de funções da EJA, mais especificamente em relação à “função equalizadora”, espera-se que a EJA possibilite “aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 9).

No entanto, não se deve reduzir a EJA à categoria de modalidade ocupada apenas com a preparação para o mundo de trabalho. “A EJA busca formar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 10). Propõe “pensar no contexto de exercício da cidadania, promoção do bem-estar individual e coletivo, e que também é construtora de conhecimento e troca de experiências” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 234).

Políticas são espaços também de decisão do que será ensinado e aprendido. Esta decisão é fruto das relações de poder. Os discursos políticos são formas políticas de manutenção, modificação ou apropriação dos discursos com o poder que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2008).

A política curricular escrita emerge para legitimar objetivos educacionais pré-planejados com a intenção de servir de instrumento de controle (GOODSON, 1995). Nesse aspecto, no contexto de influência, lugar da formulação de políticas (MAINARDES; GANDIN, 2013), no embate das forças, é fundamental que o texto político final aproxime a EJA do mundo do trabalho e esteja próximo deste, mas, que avance além dele.

As instituições e redes de influência que estiveram presentes quando da discussão para a produção da Política de EJA da Rede Estadual (BAHIA, 2009, p. 15), documento que orienta o Tempo de Aprender II, contemplaram princípios norteadores para a prática pedagógica, além da aproximação do mundo do trabalho:

Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano; Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento; Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos.

O professor Anacleto percebeu que as discussões dos conteúdos visam “uma aprendizagem volta mais para o mercado do trabalho do que para uma preparação mais ampla

do aluno.” Cláudia, professora de história, referente ao conteúdo da disciplina que ministra no curso Tempo de Aprender II, enfatizou que “toda discussão está voltada para o aluno trabalhador.” No entanto, (re)significam os conhecimentos a serem aprendidos pelos educandos.

A esse respeito, a professora Lúcia comenta: “nós acabamos atuando dentro de nossa profissão contribuindo significativamente para a mudança de pensamento e de comportamento dos alunos.” Sendo assim, configura-se a ação docente como uma instância de produção, pois interage com o currículo (GOODSON, 1995).

Os textos políticos são fontes documentais com *status* de roteiro oficial, mas não são fixos, sofrem modificações. É um “testemunho visível, público e sujeito a mudanças [...]” (GOODSON, 1995, p. 21). Para Foucault (1970), isso é relação de poder e embate para manutenção de discursos. É o professor falando de seu lugar reconhecido pelas instituições. Trata-se da busca pela materialidade do sentido em meio ao embate social e discursivo próprio das relações de poder que atravessam todo corpo social. A arena, contexto da prática, é espaço de recriação.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2006, p. 98).

Assim, reiterando a constante percepção, a Política de EJA da Rede Estadual, no contexto desta pesquisa representada como uma das suas modalidades, pelo curso Tempo de Aprender II, que a Política propõe e que é o objeto desta análise, são “textos coletivos (e todo texto o é de alguma forma), produtos de acordos e de hegemonias contingentes (MACEDO, 2008, p. 96).

Este fato é importante já que, como defende Foucault (1970, p. 17), “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” É importante subverter o que se pretende hegemônico. Ainda de acordo com o autor, “[...] o discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante” (FOUCAULT 1970, p. 19). O discurso,

como significante, é anulado, pois pode ter diversos significados. O contexto da prática se encarrega de desalojar o discurso de seu ancoradouro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa, partiu-se da seguinte questão central: Como ocorreu o processo de produção curricular na proposta Tempo de Aprender II em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia? Ao se buscar respostas para este objetivo, analisou-se o processo de produção curricular na referida proposta, tomando como referência o contexto de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia, localizada na cidade de Vitória da Conquista.

Os dados deste trabalho foram interpretados e sistematizados com base em postulados foucaultianos e em autores que discutem currículo e EJA. Para a análise das políticas, valeu-se do ciclo de políticas, perspectiva analítica discutida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores.

Depois do contato com os sujeitos da pesquisa e, posterior, recolha dos dados no campo, foram constituídos cinco temas a partir das entrevistas semiestruturadas, a saber: 1. Discursos sobre a proposta Tempo de Aprender II; 2. Relação entre orientações da Secretaria de Educação do Estado, Núcleo Regional de Educação e Escola; 3. O currículo trabalhado na escola; 4. Profissionais da docência para atuar na EJA; 5. EJA e mundo do trabalho.

A respeito do primeiro tema, o campo mostrou que a proposta Tempo de Aprender II, embora bem recebida por alguns docentes e coordenação, chegou à escola sem que ocorresse uma discussão com os profissionais da instituição. Dessa forma, prevaleceu o discurso oficial que, encontrando ancoradouro, materializou-se. Mais uma vez, ficou evidente que os campos educativos são espaços de legitimação de vozes e exclusão do direito de falar.

O campo disse ainda que o curso Tempo de Aprender II atende anseios dos educandos que o procuram. Alguns elementos comprovam isso como, por exemplo, o fato de educandos oriundos do Tempo de Aprender II cursarem o ensino superior enquanto outros já se formaram como advogado e enfermeiro. Esses efeitos de segunda ordem demonstram que a proposta, como texto político, cumpre seu papel como um curso de EJA que deve funcionar de modo equalizador.

No que tange ao segundo tema, constatou-se uma desarticulação entre as orientações da Secretaria de Educação do Estado, Núcleo Regional de Educação e a Escola. A coordenadora do NRE informou que o curso Tempo de Aprender II foi implantado na escola sem o envolvimento do Núcleo. No entanto, conclui-se que esse contato direto entre SEC e escola não implica uma parceria efetiva. Fundamentalmente, no tocante à SEC, visto que esta,

além de não apoiar a escola com materiais didáticos, a sistematização e seleção de conteúdo ficaram sob a responsabilidade dos docentes.

Deixando de lado os bons resultados anteriormente citados, o fato é que a presença do Estado nesse mister acarreta prejuízos ao educandos, já que ao Estado cabe o dever de propor, promover e proporcionar o direito. No caso dos educandos da EJA, são dois os direitos: direito à educação e o direito a aprender por toda a vida. Sem material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e aprender na EJA, uma incidência negativa recai sobre o currículo e isso acaba por produzir prejuízos aos educandos.

No terceiro tema, aprofundou-se a discussão sobre o material didático, dando uma ênfase à (re)significação do material do Tempo de Aprender II usado pela escola. Foi recorrente nas entrevistas o depoimento de que o material do curso está desatualizado e que os professores na AC buscam outros recursos. Confirma-se, com isso, que o currículo é modelado pelo professor, cujo ato (re)significador do currículo leva em conta especificidades dos educandos. O campo claramente mostrou que os professores não se intimidam em face de um currículo prescrito.

Outro componente curricular discutido residiu na carga horária prevista para o curso durar anos. Mas, na escola *locus* da pesquisa, entrevistas revelaram que, no cômputo final, o curso dura um ano e meio. Apesar de observar o mínimo de 1.200 horas exigido pelo legislador, o curso Tempo de Aprender II, devido a esse aligeiramento, não contempla o educando da EJA quanto às funções desta modalidade, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora. Os docentes revelaram, portanto, que a diminuta carga horária resulta em prejuízos aos educandos.

No entanto, cursos com carga horária mínima favorecem a propósitos específicos dos educandos. Um dos discentes entrevistados nos relatou a razão dele ter escolhido o Tempo de Aprender II e como o curso com essa carga horária lhe favorece. Contudo, há prejuízos para os discentes da EJA, tais como: encurtamento e supressão de conteúdo; impossibilidade de oferta de todas as disciplinas durante o ano letivo, prejuízo dos interesses do educando; perda de qualidade da prática educativa, entre outras.

No quarto tema, foi trabalhada a falta de formação continuada para os docentes, fato que faz os professores sentirem-se desamparados pela SEC. Outro lamento nesta direção tem a ver com os desafios da equipe pedagógica do NRE para dar conta de acompanhar e desenvolver, junto à escola, processos contínuos de formação.

Desse modo, o Estado contraria a LDBEN 9394/96 que propugna formação continuada como valorização do profissional docente. Os professores da escola são experientes tendo, no mínimo, 15 anos de atuação na EJA, mas sentem a necessidade da formação continuada mais específica. São necessários espaços próprios para que ocorra a formação, os quais deveriam ter sido criados pelo Estado.

Uma depoente mencionou a necessidade da UESB promover cursos de extensão voltados para a modalidade. Ponderando sobre universidades e cursos de licenciatura, adverte-se que os cursos de Pedagogia dedicam pouco espaço para o aprofundamento dos discentes na EJA e outras licenciaturas praticamente se escusam de trabalhar a EJA.

Contudo, tais apontamentos não significam que a SEC não tenha criado espaços para a formação continuada dos docentes da EJA, mas, pelos depoimentos recolhidos, nota-se que esta iniciativa não contemplou as necessidades reais de formação continuada. Pelo menos no tocante aos docentes entrevistados.

A coordenadora da EJA esclareceu ainda que o Estado não dispõe de uma política de formação, isto, indubitavelmente, revela-se como um problema, já que a EJA é uma modalidade revestida de complexidades. A falta da formação continuada implica danos para os educandos, pois professores sem a devida formação acabam atuando como docentes na EJA. Os professores depoentes pontuaram este fato. Assim, os educandos, sujeitos de direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno, sofrem prejuízos.

A Política de EJA da Rede Estadual, texto construído coletivamente, reporta a necessidade da formação continuada e se propõe a promovê-la. Esse discurso foi construído com diversas vozes, porém, o Estado acabou por silenciar vozes, pois tem falhado no quesito formação de professores. Nas relações de poder, interesses foram desconsiderados.

Por fim, no quinto tema, o campo revelou que muitos educandos procuram o curso em virtude da pequena carga horária e do interesse na certificação e possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Esse tipo de oferta de educação, no caso da EJA, tem um caráter compensatório. Por ser uma educação compensatória, é fragmentada e no contexto dos efeitos não redundará em justiça social.

O papel da EJA é propor uma educação geral. Pela instrumentalidade desse tipo de educação, os educandos vão sendo inseridos na sociedade. Não que a EJA não deva formar para o mundo do trabalho. Pelo contrário, a EJA precisa estar próxima do mundo do trabalho e com ele se relacionar. A configuração de um curso de EJA aligeirado e que contemple a demanda do mundo do trabalho ocorre porque o Estado faz prevalecer seu discurso. No

campo das relações de poder, o poder do Estado se mantém, pois ele não apenas faz valer sua força, mas, como é próprio do poder, ele, por exemplo, produz coisas e induz ao prazer.

A proposta Tempo de Aprender II é aligeirada e parece corresponder apenas às expectativas do mundo do trabalho, falhando com o ideal de uma educação permanente passando ao largo da vida e acontecendo ao longo da vida. No entanto, produz coisas como alcançar o *status* de enfermeiro e produz o prazer deste ter se tornando enfermeiro. Desse modo, a política do Estado fica sem questionamentos por parte de vozes importantes e obliteradas no ato do exercício do poder.

Acrescente-se a esses temas, frutos da recolha dos dados, o fato da instituição *lócus* de nossa pesquisa ser bem conceituada quanto ao trabalho com EJA. Além disso, cabe, novamente, referir à dedicação dos profissionais que ali atuam. A proposta Tempo de Aprender II tem sido um curso relevante para a cidade de Vitória da Conquista e cidades circunvizinhas como Ituaçu, Planalto e Poções, conforme informou uma das professoras depoentes. *Mutatis mutandis*, o campo de pesquisa se revelou uma instituição de referência e de uma realização de trabalho com a EJA louvável.

Em interface com os resultados da pesquisa, apresentam-se algumas recomendações. A primeira, e decisiva, consiste em uma maior aproximação da SEC, do NRE e da Escola. Entende-se que a voz do campo de pesquisa não afirmou a inexistência de uma relação entre esses espaços. Mas, nitidamente, os dados recolhidos mostraram existir uma distância significativa entre as instituições citadas e isso reflete diretamente na formação dos educandos da EJA.

Esses âmbitos têm responsabilidades a serem desempenhadas e a pouca presença de um deles impede a concretização de uma EJA que repare, equalize e qualifique. Há a necessidade de uma relação totalmente orgânica entre a SEC, NRE e Escola. Sempre será uma relação de forças, de poder, de discursos, mas, no processo das disputas, as coisas podem acontecer, embora seja necessário pensar em processo, pois algumas vozes são sufocadas.

Desse ajuste, o problema com a falta de material didático encontrará solução. Ora, não se questiona que o material didático constitui-se em um instrumento garantidor do direito à educação. Sob essa premissa, recomenda-se o planejamento de ações urgentes e exequíveis para a solução desse problema. Lembra-se de que o material didático apropriado e contextualizado é uma das condições *sine qua non* para a realização ontológica de cada educando da EJA.

Ainda como fruto daquele ajuste, o lamento quanto à ausência da promoção de formação continuada para os docentes cederá lugar à realização profissional. Também, atenderá adequadamente aos níveis da EJA e corresponderá às fases de desenvolvimento do educando como propugna a lei.

Investir na formação dos professores de EJA, como na formação de docentes das demais modalidades educativas, é dar atenção ao fator de maior impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, pois, docentes preparados e em contínua formação produzirão trabalhos de melhor qualidade. Aos professores, cabe lembrar que, na ausência de propostas de formação continuada, acionem o artigo 67, item II, da LDBEN 9.394/96.

Outra recomendação tem a ver com a leitura do trabalho de Lago. Neste, a atual coordenadora da EJA na Bahia expôs a não existência de uma política de formação de professores na SEC. É fundamental levar essa prioridade a sério. Isso significa não mais postergar a criação e implementação da política de formação docente no Estado da Bahia. Ampliar os investimentos financeiros na EJA e voltar-se para o preparo e a valorização dos docentes dedicados à modalidade são ações urgentes no escopo de uma política pública de formação contínua dos professores da EJA.

Finalmente, acredita-se que os resultados desta pesquisa desenvolvida, especificamente em uma escola da rede estadual da Bahia em Vitória da Conquista, sirvam de referência para outros contextos, lugares de discursos.

REFERÊNCIAS

- ANPEd. **Por um Plano Nacional de Educação (2001-2020) Como Política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010. *EccoS – Rev. Cient.*, Sao Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun. 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **In**: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006, p. 17-32.
- BAHIA. **Educação de Jovens e Adultos**: aprendizagem ao longo da vida. Secretária de Educação do Estado da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual, 2009.
- _____. **Educação de Jovens e Adultos**: tempo de aprender. Secretária de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/tempodeaprender>> Acesso em: 11 jun. 2015.
- BALL, Stephen J (Org.). **Foucault y la Educacion**. Ediciones Morata, S. L. Mejía Laquerica, 12. 28004 – Madri, 1993.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
- _____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- _____. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (sem data). Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>> Acesso em: 28 nov. 2014.
- _____. Plano Nacional de Educação 2014/2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação); n. 125.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Conselho Nacional de Educação.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & change schools: case studies in policy sociology**. Londo: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAPPELLE, M. C. A; MELO, M. C. O. L; BRITO, M. J. Relações de poder segundo Bourdieu e Foucault: uma proposta de articulação teórica para a análise das organizações. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, n., p. 356-359, 2005.

CURY, Jamil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

DAYRELL, J. T. A juventude e a formação de jovens e adultos – Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.(Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Informação Qualitativa: aportes metodológicos**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 10, n. 2, p. 1-12, maio 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafio e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESTRELA, M.T.(Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1997.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2004. f. 180. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. Rio de Janeiro: RAP, p. 376-83, mar.-abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso**. Tradução: Graciano Barbachan. LOCAL: Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1970.

_____. **Microfísica do poder**. organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001/2010**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011.

HOBBSAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.) **A Invenção das Tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de Confitea**. Brasília: Unesco, MEC, 2012.

LAGO, Luciana Oliveira. **A Formação Continuada do Professor da EJA: modelagem do software auxilix para práticas inovadoras**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional – MPEJA). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul.-dez. 2006.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação e cidadania? In: LOPES, Alice Casemiro e outras (Orgs.) **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Ciência e saber**: a trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio-ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A Abordagem do Ciclo de Políticas Como Epistemometodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio-ago. 2004.

MÉNDEZ, Natália Pietra. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: STECANELA, N. (org.) **Cadernos de EJA 1**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013, p. 37-53.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 45-72 jul.-dez. 2009.

NETO, João Marciano de Sousa. **Escolarização de jovens e adultos**: Análise sobre o desenvolvimento dos cursos em escolas exclusivas da rede estadual na cidade de Salvador-BA. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, 2010.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo. Editora Nacional, 1977.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: Edufal, 2008.

_____. Tendências recentes dos estudos e das Práticas curriculares. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, Raaab, 2005.

_____. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. Cidade: Editora, 2006.

OLIVEIRA, Ana Paula B. de; SILVA, Flávio Ligório. Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos**. 2005, f. 482. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2005.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e Práticas Pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTE, João Pedro. **O estudo de caso na educação matemática**. Grupo de Investigação DIF – Didáctica e Formação Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, ano.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOS, Biano Sueli. **Narrativas de mulheres alunas da EJA: sobre como percebem e lidam com a matemática**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 234-259, maio-out. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de currículo no Cotidiano Escolar. In: LOPES, Alice Casemiro e outras (Orgs.). **Práticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis/RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

UNESCO. Conferência internacional sobre educação de jovens e adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/Unesco, 1999.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em: 29 de mai. 2015.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set.-dez. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de educação**, n. 34, p. 83-94, set. 2009.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. ANO, fls. Tese (Doutor em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, ano.

VINÃO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução: Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 175-215, set.-dez. 2008.

APÊNDICE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO



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



LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Título do projeto de dissertação: *Proposta Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia: Olhares Sobre o Currículo*

Mestrando: Zwinglio Alves Rodrigues

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

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

E

COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

Pelo _____ presente _____ documento, **eu**
Entrevistado(a): _____,
RG: _____ emitido _____ pelo(a): _____,
domiciliado/residente em _____ (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

_____, **declaro ceder ao(à) pesquisador(a):**
Zwinglio Alves Rodrigues. CPF: 570249365-68. RG: 03005000-68, emitido pelo(a): SSP-Ba,
domiciliado/residente em Rua da Glória, nº 11, Andaraí, Bahia. CEP: 46.830-000, **sem quaisquer restrições**
quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do
depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui
referido(a), na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, **como subsídio à**
construção de sua dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins
acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a
terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da
integridade do seu conteúdo. **O(a) pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no**
anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira
identidade.

Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado/depoente)

(Adaptado de UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

ANEXO A

Concernente ao roteiro de perguntas dirigido à coordenadora, vice-diretora e professores da instituição *lócus* da pesquisa, primeiramente, este pesquisador se interessou a levantar as seguintes informações:

- Formação;
- Tempo de atuação na EJA;
- Tempo de atuação no magistério;
- Tipo de contrato (professor efetivo ou contratado);
- Cursos sobre a EJA dos quais participou.

No tocante às perguntas, foram onze no total, a saber:

1. O que é a proposta Tempo de Aprender II?
2. Quais são as influências e tendências presentes na proposta? Como elas surgiram?
3. Há influências nacionais e locais? De que modo elas se relacionam?
4. No desenvolvimento do discurso da construção da proposta nota-se a configuração de diferentes versões da política (ex.: versões conservadoras e/ou progressistas)?
5. Quando se iniciou a construção do texto da proposta?
6. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da proposta?
7. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto escrito?
8. É possível identificar interesses e opções não explicitados na proposta?
9. Como a proposta foi recebida? Como foi implementada?
10. Como os professores, diretores, coordenadores e demais envolvidos interpretaram e interpretam a proposta?
11. Houve (ainda há) evidências de resistência individual ou coletiva?

ANEXO B

Perguntas dirigidas aos discentes:

1. O que é o Tempo de Aprender II?
2. Como funciona o Tempo de Aprender II?
3. Qual a importância do Tempo de Aprender II?
4. Qual o impacto da proposta Tempo de Aprender II para os educandos da EJA?

ANEXO C

Perguntas feitas à coordenadora do Núcleo Regional de Educação, situado em Vitória da Conquista, Bahia.

1. O que é o Tempo de Aprender II?
2. Quais são as influências e tendências presentes na proposta?
3. Quando se iniciou a construção do texto da proposta?
4. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da proposta?
5. Como a proposta foi recebida?
6. Houve (ainda há) evidências de resistência individual ou coletiva? Qual o impacto da proposta para os alunos da EJA?