

THAÍS DE SOUSA E SOUZA

**OS CURRÍCULOS *PRATICADOS* PENSADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM VIÇOSA – MG: UM OLHAR A PARTIR DO PLANO DECENAL
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S729c
2017 Souza, Thaís de Sousa e, 1991-
Os currículos praticadospendados da educação de jovens e
adultos em Viçosa – MG : um olhar a partir do plano decenal
municipal de educação / Thaís de Sousa e Souza. – Viçosa, MG,
2017.

xiii, 90f : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 76-82.

1. Currículos - Viçosa (MG). 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Sistemas de ensino. I. Universidade Federal de
Viçosa. Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
II. Título.

CDD 22 ed. 373.198151

THAÍS DE SOUSA E SOUZA

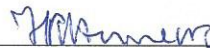
OS CURRÍCULOS *PRATICADOSPENSADOS* DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VIÇOSA – MG: UM OLHAR A PARTIR DO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

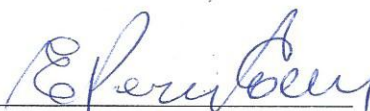
APROVADA: 11 de abril de 2017.



Beatriz de Basto Teixeira



Heloísa Raimunda Herneck



Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

Com o coração grato, repleto de amor e admiração, dedico este trabalho às quatro pessoas que o fizeram possível: meus pais, Sandra e Joel, minha avó, Zilda e meu irmão, Ronaldo.

Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.

José Saramago

AGRADECIMENTOS

Como diria o saudoso cantor e compositor brasileiro, Gonzaguinha: “É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá e é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar”. Com muito carinho, não poderia deixar de agradecer aqui a essas “gentes” que completaram os meus dias dissertativos com ânimo, incentivo e alegria:

Em primeiro lugar, só posso agradecer a Deus, meu Paizão, Grande Amigo e Companheiro, que me deu força, enxugou minhas lágrimas e me abençoou com familiares, amigos e orientadores tão especiais. Ao Senhor, toda honra e glória!

A minha mamãe, linda e maravilhosa, que eu amo com toda minha vida, por ter sido o meu porto seguro em todos os momentos. Ao meu pai, por sempre me apoiar e incentivar a estudar. A minha avó, por me cobrir de orações e confiar tanto no meu potencial. Ao meu irmão, pelas centenas de caronas, xerox e por guardar todos os meus trabalhos na nossa conversa do Facebook.

Ao Renato, por ser muito mais que namorado, mas superamigo, compreensivo e fiel companheiro das várias madrugadas dissertando, por ser tão atencioso e cuidadoso, por me distrair e arrancar meus melhores sorrisos. Amor, você é 10!

Aos irmãos da minha amada igreja, Segunda Igreja Batista em Viçosa, por serem minha segunda família.

Ao meu doce e terno orientador, Professor Edgar Pereira Coelho, pelos riquíssimos ensinamentos acadêmicos, mas, principalmente, pelos ensinamentos de vida. Sua humildade e simpatia são, realmente, contagiantes.

À minha querida coorientadora, Professora Rosa Cristina Porcaro, que me acompanha desde a graduação e sempre acreditou que eu chegaria até aqui e que ainda vou além. Por todas as orientações, conselhos e carinho, serei eternamente grata.

À Professora Heloísa Raimunda Herneck, pelas excelentes contribuições desde o início da construção deste trabalho, e à Professora Beatriz de Basto Teixeira, por prontamente aceitar o convite de colaborar com o enriquecimento desta pesquisa, já em sua etapa final.

Aos colegas da turma de mestrado 2015, pela agradável convivência e por compartilharem comigo os vários momentos de aflição. Em especial, a minha amável amiga Jéssica, por ser uma grande parceira nesta jornada. Às “falsianas”, Rita, Patrícia

Viviane e Sabrina, por todas as orientações, auxílio, companheirismo, palas, desabafos e chororôs.

Aos colegas do grupo de estudo da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Viçosa, pela acolhida e pela troca de saberes. Principalmente à minha amiga Valdirene, por ser tão atenciosa e prestativa em todos os momentos em que precisei.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, principalmente à Naiany, pela atenção e pela disposição em me ajudar, além das boas risadas pelos corredores.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por financiar a realização desta pesquisa.

Às gestoras, professores, alunos e funcionários das três escolas pesquisadas neste trabalho, pela colaboração e receptividade.

Às minhas amadas amigas para todo sempre, Sabrina, Nânci e Thaís, por torcerem e curtirem comigo todas as vitórias que vivenciei nesses dois anos e em todos os outros.

Ao meu afilhado, Arthur, que me proporciona o carinho mais gostoso que uma madrinha poderia sentir e, por isso, ter me salvado nos dias de muito desânimo.

Enfim, a todos vocês que contribuíram com a conclusão de mais uma etapa da minha vida: muito obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS, DE SIGLAS E DE SÍMBOLOS

_____. – Traço que representa, segundo as normas da ABNT, o/a autor/a citado/a anteriormente na listagem bibliográfica. [Confira Referências].

Abr. – Mês de abril.

apud – Expressão latina utilizada para citações indiretas significando com, em ou junto a.

Ago. – Mês de agosto.

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CENPEC – Centro Nacional de Pesquisa em Currículo.

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

CNI – Confederação Nacional da Indústria.

DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde.

Dec. Mês de dezembro em inglês.

Dez. – Mês de dezembro.

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral.

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

ed. – Edição. [Número de edição de uma obra. Confira Referências].

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

e-mail – *Electronic mail*. [Abreviação estadunidense para a expressão correio eletrônico].

et al. – Em latim quer dizer “outros” ou “outras”. [Abreviação usada em citações bibliográficas quando a obra possui muitos autores. Confira Referências].

f. - Folhas. [Referente ao número total de folhas para textos acadêmicos como monografias, dissertações e teses. Confira Referências].

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

In – Abreviação latina de expressão neutra para em. [Confira Referências].

ISSN – International Standard Serial Number. [Abreviação estadunidense para a expressão Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas. Confira Referências].

Jan. – Mês de janeiro.

Jun. – Mês de junho.

July. – Mês de julho em inglês.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mar. – Mês de março.

MEC – Ministério da Educação.

MG – Minas Gerais.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

n. – Número.

NEAd – Núcleo de Educação de Adultos.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONU – Organização das Nações Unidas.

Org. – Organização de. [Para obras organizadas por um/uma autor/a. Confira Referências].

Out. – Mês de outubro.

p. – Página. [Referente a textos publicados em diversos suportes. Confira Referências].

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PMEV – Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional.

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Sistema Educacional Brasileiro.

S/D – Sem data.

Set. – Mês de setembro.

Sr. – Senhor.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

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

v. – Volume. [Para periódicos científicos e outros tipos de obras. Confira Referências].

Vol. – Volume. [Referente ao número total de volumes de textos acadêmicos como monografias, dissertações e teses que contêm mais de um tomo; além de outros tipos de obras. Confira Referências].

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| 1. Lista de Tiras de Quadrinhos e Charge | |
| Tira 1 – O tamanho do conhecimento..... | 06 |
| Tira 2 – Aprendendo a escrever..... | 12 |
| Tira 3 – Calvin e dona Hermengarda: ano 200 A.C..... | 26 |
| Tira 4 – Calvin e Dona Hermengarda discutem o conceito de diversão..... | 45 |
| Tira 5 – Primeiro Presidente..... | 58 |
| Charge 6 – Brasil é o penúltimo em qualidade da educação..... | 69 |
| 2. Lista de Figuras | |
| Figura 1 – População analfabeta de Viçosa..... | 31 |

RESUMO

SOUZA, Thaís de Sousa e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2017. **Os Currículos *Praticadospensados* da Educação de Jovens e Adultos em Viçosa – MG: um olhar a partir do Plano Decenal Municipal de Educação.** Orientador: Edgar Pereira Coelho. Coorientadora: Rosa Cristina Porcaro.

A presente pesquisa tem como temática central o estudo do currículo das escolas municipais de Viçosa-MG que atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz do Plano Decenal Municipal de Educação. A proposta do estudo foi de mapear os documentos que normatizam essas escolas, problematizando os aspectos curriculares neles propostos, e relacionando com os currículos *praticadospensados* cotidianamente. Para isso, foi realizada uma análise do currículo prescrito nos documentos que regem a EJA no município de Viçosa, a saber: Plano Decenal Municipal de Educação, Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos; também foi realizada uma observação das salas de aula com o intuito de conhecer o currículo *praticadopsado* nos cotidianos escolares e, posteriormente, foi construída uma problematização do currículo prescrito e do currículo *praticadopsado* nas escolas e seus deslizamentos na sala de aula. Essa dissertação tem caráter qualitativo e foi elaborada por meio de estudos realizados a partir das obras de Inês Oliveira Barbosa, Michel de Certeau e Tomaz Tadeu da Silva, principalmente. Para sua execução, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental do Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa, do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Viçosa que oferecem EJA; observação do cotidiano e realização de entrevista com os gestores dessas escolas, com o intuito de analisar a organização destas instituições a partir da concepção destes profissionais sobre o que vem a ser currículo, em consonância com o Plano Decenal Municipal de Educação. Como resultado da pesquisa, constatou-se que os documentos Regimentais e os PPP's das escolas pesquisadas foram revisados antes do PMEV ser aprovado. Portanto, no que diz respeito à EJA, os documentos estão desatualizados.

ABSTRACT

SOUZA, Thaís de Sousa e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2017. **The Practiced-Thought Curricula of Youth and Adult Education in Viçosa - MG: a view from the Municipal Decennial Plan of Education.** Advisor: Edgar Pereira Coelho. Co-advisor: Rosa Cristina Porcaro.

The present work focuses on the curricula of the municipal schools of Viçosa-MG for Youth and Adult Education (EJA), under the Ten-Year Municipal Education Plan. The proposal of this study was to map the documents containing the guidelines for these schools, discuss their curricular aspects and relate them to the curricula practiced-thought in daily life. For such, it was conducted an analysis of the curriculum prescribed in the documents that govern EJA modality in the municipality of Viçosa, namely: Municipal Decennial Plan of Education, School Regiments and Political Pedagogical Projects (PPPs). Classroom observation was also carried out with the purpose of understanding the curriculum practiced-thought in the daily school life. This is a qualitative dissertation conducted by means of studies mainly based on the works of Inês Oliveira Barbosa, Michel de Certeau and Tomaz Tadeu da Silva. In order to carry it out, both the curriculum prescribed and the curriculum practiced-thought in schools were thoroughly analyzed, as well as their impact on classroom. A qualitative research was developed in this study, supported by the following methodological procedures: documentary research of the Viçosa Municipal Decennial Education Plan, analysis of the School Regiment and the Political Pedagogical Project of the municipal schools of Viçosa that offer EJA modality; observation of the daily life and an interview with the managers of these schools, aiming to analyze the organization of these institutions based on these professionals' concept of curriculum, in compliance with the Municipal Decennial Plan of Education. The research demonstrated that the regiments and PPP's of the schools under study were revised before the approval of the PMEV. Therefore, the documents are outdated in relation to EJA education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES | 1 |
| INTERMEZZO I | 6 |
| CAPÍTULO 1 | 7 |
| CAMINHOS PERCORRIDOS | 7 |
| INTERMEZZO II | 12 |
| CAPÍTULO 2 | 13 |
| ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E EJA | 13 |
| 2.1 Ponto de Partida: a definição do currículo escolar..... | 13 |
| 2.2 Uma análise do contexto histórico da EJA no Brasil..... | 18 |
| INTERMEZZO III | 26 |
| CAPÍTULO 3 | 28 |
| O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EJA EM VIÇOSA – MG | 28 |
| 3.1 O Plano Decenal Municipal de Educação..... | 29 |
| 3.2 O que dizem os Regimentos Escolares sobre a EJA..... | 32 |
| 3.3 O que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos sobre a EJA..... | 35 |
| INTERMEZZO IV | 45 |
| CAPÍTULO 4 | 47 |
| O CURRÍCULO QUE DESLIZA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS DA EJA | 47 |
| INTERMEZZO V | 58 |
| CAPÍTULO 5 | 60 |
| DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO PRATICADO: PROBLEMATIZAÇÕES | 60 |
| INTERMEZZO VI | 69 |
| TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 71 |
| REFERÊNCIAS | 76 |
| ANEXOS | 83 |
| ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE CONSULTA AOS DOCUMENTOS DA | |

| | |
|---|----|
| ESCOLA..... | 83 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: GESTORES..... | 84 |
| ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES..... | 86 |
| ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNOS..... | 88 |
| ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES..... | 90 |

INTRODUÇÃO

ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
Paulo Freire

A opção por estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu em meio a minha¹ trajetória acadêmica, como estudante do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Por várias vezes durante o curso ouvíamos, nas aulas e pelo campus, formal e informalmente, por meio de professores e colegas, que a EJA é uma das modalidades educacionais mais carentes no Brasil. Ouvíamos também que poucos professores eram formados especificamente nessa área e que o único curso de licenciatura que oferecia disciplinas sobre essa temática, nessa instituição, era o curso de Pedagogia, sendo que essas disciplinas são de abordagem teórica e deixam a desejar por não possibilitarem aos alunos a oportunidade da prática por meio do estágio, ou seja, das particularidades *cotidianas*² dos educandos jovens e adultos.

Condicionada a essa realidade e consciente da necessidade de me aprofundar mais nos estudos sobre a EJA, durante o período de 2010 a 2014, na graduação, cursei as disciplinas sobre essa temática; fui monitoria no Núcleo de Educação de Adultos (NEAd); participei como membro da Secretaria Executiva do Fórum Regional de EJA – Sudeste de Minas³; participei e organizei diversos eventos; ofereci mini cursos e escrevi minha monografia para a conclusão da graduação, também sobre essa temática.

Na minha monografia, pesquisei três escolas do município de Viçosa, Minas Gerais, que oferecem EJA, sendo uma municipal, uma estadual e uma particular. A partir dessa pesquisa constatei que essas escolas não têm suas matrizes curriculares

¹ Ao longo do texto, usaremos o tempo verbal na primeira pessoa, quando se tratar objetivamente da pesquisadora.

² No decorrer desta dissertação, algumas palavras estarão destacadas em itálico para chamar a atenção do leitor sobre determinados temas que poderão ser elucidados por meio delas e que serão, gradativamente, abordados neste trabalho.

³ A Secretaria Executiva do Fórum Regional de EJA – Sudeste de Minas tinha por objetivo articular as Superintendências Regionais de Ensino de Muriaé, Ponte Nova e Ubá, com o intuito de organizar fóruns semestrais para todos os professores que compõem as escolas destas Superintendências e que oferecem a modalidade de EJA em suas matrizes curriculares.

regulamentadas de acordo com as leis nacionais de educação. Em sua maioria, os Regimentos Escolares e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dessas escolas não estão viabilizando um modelo pedagógico próprio, nem assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Além disso, a distribuição dos componentes curriculares não está prevista por esses documentos de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação. E ainda, a disposição adequada desses componentes curriculares nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes, não está prevista em nenhum dos documentos pesquisados (SOUZA, 2014).

Esses fatores contribuem para reafirmar muitas das questões que foram levantadas durante as discussões que ocorriam nas disciplinas da Pedagogia e em eventos da Educação de Jovens e Adultos, como a falta de material específico para esta modalidade; a pouca flexibilidade da escola em conectar o estudo com a vida do aluno; a evasão e a juvenilização dos educandos. Essas questões se configuram como os maiores desafios da EJA e estão intimamente ligados à organização escolar, ou seja, ao currículo dessa modalidade.

O resultado da minha pesquisa para a monografia e a minha participação nos seminários de construção do Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa (PMEV)⁴ em março e maio de 2015, quando eu já cursava o mestrado em Educação, me levaram a questionar a situação atual das oito escolas que oferecem EJA na cidade de Viçosa, principalmente no que tange aos currículos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento destes no *cotidiano*⁵ escolar. Como sou nascida e criada em Viçosa e me sinto socialmente responsável por fazer algo no intuito de contribuir para a educação no município, priorizei o estudo dos currículos das três escolas municipais que atendem a alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O PMEV ainda encontra-se em fase de desenvolvimento nas escolas, estando em seu segundo ano de vigência, entendo que será de grande valia para a Secretaria de Educação do município, bem como a todas as escolas e, conseqüentemente, a todos os

⁴ O Plano Decenal Municipal é uma exigência do Plano Nacional de Educação que foi aprovado de acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e tem por objetivo promover apoio técnico ao trabalho dos professores das escolas municipais. Site: <http://www.vicosamg.gov.br/>

⁵ Aprendemos, com Michel de Certeau, que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

funcionários e alunos envolvidos, serem pesquisados e analisados no sentido de se compreender suas estruturas curriculares. Sendo assim, analiso, nesse estudo, os documentos que normatizam a EJA nas escolas de Viçosa, problematizando os aspectos curriculares neles propostos, e relacionando com os currículos *praticadospensados*⁶ nos *cotidianos* das escolas.

Para tanto, buscamos em Certeau (1994), o entendimento do que seriam esses currículos *praticadospensados* e, então, compreendemos que estes são criados a partir de uma lógica existente nas práticas pedagógicas que ultrapassam as normas oficiais e, no caso das escolas, fazem com que a “aplicação” destas normas e programas curriculares seja meramente uma ilusão das esferas do Poder Público. Ou seja, para compreendermos o que é currículo *praticado*, precisamos tentar captar os singulares e complexos *fazeressaberes cotidianos*, tecidos pelas professoras e pelos professores que, ao se depararem com os programas oficiais, os recriam, adaptando-os cada um ao seu modo, cada turma de uma forma, utilizando de suas *táticas*⁷ e de suas *artes de fazer* (LACERDA; OLIVEIRA, 2016).

Como o estudo realizado na graduação foi desenvolvido em um tempo de apenas seis meses, e minha participação na construção do Plano me intrigou a respeito de outras vertentes curriculares, dúvidas, questões, curiosidades e reflexões, que merecem ser analisadas, emergiram em minha mente. Assim, buscando ir além das minhas indagações, acredito que os resultados desse estudo trazem benefícios para as instituições escolares de Viçosa, contribuindo para uma possível reelaboração dos currículos que se praticam no *cotidiano* das salas de aula, visando repensá-los em consonância ao Plano Decenal Municipal de Educação, oportunizando um aprendizado significativo para os jovens e adultos e, posteriormente, do pleno desenvolvimento desses educandos no *cotidiano* das escolas.

Ao colocarmos em debate a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que o entendimento das pessoas sobre essa temática é, por muitas vezes, equivocado⁸, pois

⁶ “Essa junção de termos que aparece em nossos textos tem o sentido de mostrar que temos bem conscientes os limites de nossa formação no contexto da ciência moderna dominante, de tantas dicotomias e certezas, deixou em nós com suas teorias e conceitos que são insuficientes para atender os cotidianos” [...] (ALVES; GARCIA, 2008, p. 9).

⁷ Nesse sentido, utilizamos a palavra ‘táticas’ com o intuito de apresentar maneiras de “burlar” as regras impostas pelo Poder Público e, de maneira geral, também pela escola.

⁸ De acordo com Pinto (2005), muitas pessoas tendem a comparar e culturalmente taxar os alunos da EJA como semianalfabetos, supondo a ignorância intelectual desses indivíduos, pela baixa qualificação e desconhecimento das regras e normas da língua formal. Desconsiderando, assim, os saberes por eles adquiridos no espaço social em que estão inseridos.

não consideram as especificidades e a importância desta modalidade e tendem a tratá-la à margem de outras modalidades de ensino, apesar da discussão sobre a EJA estar se ampliando nacionalmente, em fóruns, seminários, cursos, palestras e oficinas que abordam este assunto.

Como consequência desses debates, leis que amparam essa modalidade de ensino – como as DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – e a legalizam como direito do indivíduo jovem ou adulto, também estão se tornando cada vez mais presentes. Estas são repassadas aos governantes estaduais e municipais que ficam responsáveis por elaborar e implantar ações que cumpram com as normas federais. A exemplo disso, destaca-se o Plano Decenal Municipal de Educação.

Segundo Soares (2002), o principal documento que regulamenta e normatiza a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, são as DCNs para a EJA. Nos trames desse documento, são estabelecidas três funções essenciais para essa modalidade de ensino: a função reparadora, que se reporta à entrada nos limites dos direitos civis, pelo restabelecimento de um direito negado; a função equalizadora, que sugere uma redistribuição e disposição para que haja mais igualdade, de modo a propiciar grandes oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; e a função qualificadora, que se relaciona às necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas, próprias da época em que vivemos. Quanto aos cursos da EJA, o Parecer 11/2000 determina que o perfil do aluno e suas condições reais constituam, inicialmente, o centro da organização do projeto pedagógico das instituições. Essas são as principais medidas que devem ser levadas em conta na construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Em 1996, com a implementação da segunda LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, formou-se um amplo projeto para a educação brasileira, repleto de novidades em alguns aspectos. Dentre eles, vale ressaltar a atual organização da educação nacional, os níveis e as modalidades de educação e ensino e a decisão de que fosse elaborado e encaminhado, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para o período de dez anos (BRASIL, 1996). Porém, somente em 09 de janeiro de 2001, o PNE começou a valer, abrangendo várias modalidades de ensino, e dentre elas a Educação de Jovens e Adultos. Em 2014, o PNE foi atualizado e, no que diz respeito à EJA, tendo

em vista o cumprimento de fins ambiciosos, o PNE estabelece vinte metas que deverão ser cumpridas e englobadas aos currículos escolares até o ano de 2024.

Dentre essas metas é importante sinalizar aquelas que compreendem, mais especificamente, o PMEV, segundo Brasil (2014):

- Meta 4: pretende universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado;

- Meta 7: fomenta a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; a meta nove que estabelece a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução da taxa de analfabetismo funcional;

- Meta 10: garante o oferecimento de, 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;

- Meta 11: triplica as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e a meta dezesseis que determina a formação, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e garante a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Diante desse contexto, me pus a fazer alguns questionamentos: Como estão organizados os currículos das escolas que oferecem EJA no município de Viçosa? Qual é a concepção de currículo dos gestores nessas unidades escolares? Esses currículos são pensados para viabilizar aos alunos uma concepção crítica sobre suas condições básicas de vida? Nessas escolas, existem condições específicas e adequadas para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, de acordo com a proposição do atual Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa? Tais questões mediaram a escrita dessa dissertação e foram de fundamental importância na construção dos apontamentos aqui descritos.

Porém, antes de começarmos a nos aprofundar na escrita dos referenciais teóricos e experiências que embasaram o desenvolvimento da presente pesquisa, optei por apresentar uma “quebra de ritmo”, inspirada e desenvolvida a partir das leituras que fiz da tese de doutorado do professor e pesquisador Lopes (2008), denominada de *intermezzo*.

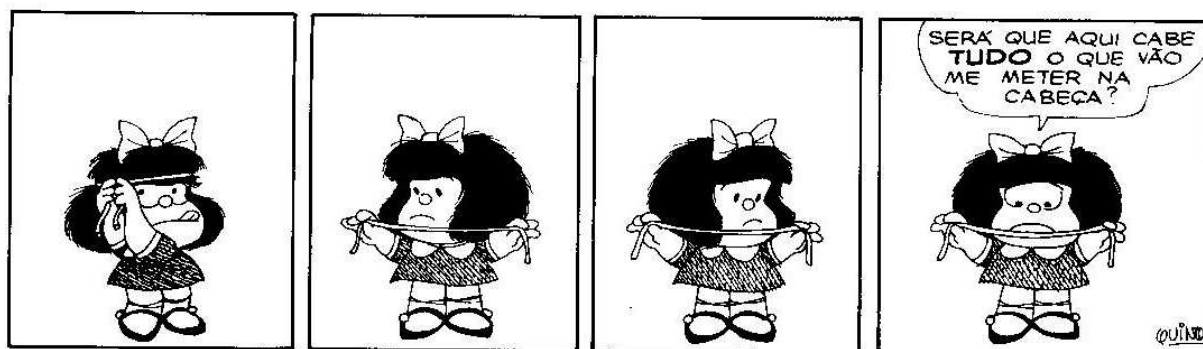
INTERMEZZO I

De acordo com Lopes (2008), o *intermezzo* é um símbolo musical composto entre dois atos ou entre duas cenas de um mesmo ato que ocorre em uma ópera, por exemplo. Ele divide ao mesmo tempo em que une duas cenas, criando uma totalidade significativa. Assim, entendo que, a presente pesquisa também pode funcionar como uma ópera, uma vez que igualmente compõe uma obra, dividida em capítulos (ou atos).

Se o *intermezzo* quebra um ritmo, ele pode também ser provocador da emergência de outras nuances presentes tanto numa ópera quanto nos processos que seguem entrecruzados nos trajetos de uma pesquisa. Esses processos são de múltiplas naturezas: históricos, políticos, emocionais..., os quais, constituindo-se como dimensões emaranhadas na vida privada do próprio pesquisador-compositor, interferem nas maneiras como ele irá pensar, redigir e organizar seus escritos (LOPES, 2008, p. 16).

Portanto, resolvi utilizar de algumas tiras de quadrinhos do Calvin e da Mafalda e, também, de uma charge, por acreditar que a linguagem visual, em suas diversas formas, expressam conteúdos dos mundos vividos e concebidos, além de nos possibilitarem diversas interpretações e compreensões de uma linguagem que, *a priori*, pode ser concebida apenas como humorística, mas, na verdade, nos apresenta uma densa carga crítica.

Os *intermezzos* nos ajudarão a refletir, entre um capítulo e outro, sobre o currículo escolar de maneira geral, abordando, dessa forma, assuntos, ideias e situações que se tecem sobre a escola e a educação, *cotidianamente*. Assim, muito do que singularmente será incitado aqui, traz também minhas motivações e meus questionamentos, minhas conjunturas e outros ritmos que, se não se tornam explícitos no corpo dos *atoscapítulos*, poderão surgir por meio dos *intermezzos*.



Tira 1. Fonte: Quino (2003, p.68, tira 4).

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS

*Sempre há pedaços de nós pelos caminhos percorridos.
Sabrine Figueredo*

Segundo Fonseca (2002), *metodos* significa organização, e *logos*, significa estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo. Originalmente, significa o estudo dos caminhos ou dos instrumentos que serão utilizados para fazer uma pesquisa científica. Já Minayo (2007, p. 44) esclarece o que vem a ser metodologia, de forma mais ampla, das seguintes maneiras:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Portanto, levando em consideração os conceitos trazidos pelos autores citados, delimitaremos, nesse capítulo, os caminhos percorridos até aqui, tentando expressar de forma abrangente como essa pesquisa foi desenvolvida. Para começarmos, é fundamental dizer que o presente estudo teve como principal objetivo mapear os documentos que normatizam a EJA das escolas de Viçosa, problematizando os aspectos curriculares neles propostos, e relacionando com os currículos *praticadospensados* nos *cotidianos* das escolas.

Especificamente, pretendeu-se:

- Analisar o currículo prescrito nos documentos que regem a EJA no município de Viçosa, a saber: Plano Decenal Municipal de Educação, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico;
- Identificar o currículo *praticadospensado* nos *cotidianos* escolares da EJA de Viçosa;
- Problematizar o currículo prescrito e o currículo *praticadospensado* nas escolas e os seus deslizamentos na sala de aula.

Visando o melhor caminho para o desenvolvimento dessa proposta de trabalho, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Mírian Goldenberg (1997), para a realização de uma pesquisa qualitativa, não se deve preocupar somente com a representatividade numérica, mas, principalmente com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Vale ressaltar que, como bem assinala Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e esta não aconteceu de maneira diferente: em vários momentos, me vi no lugar de objeto desse estudo.

Além disso, para Barbosa, Moura, Oliveira e Pontes (2008, p.7), a pesquisa qualitativa leva à

compreensão dos significados dos eventos, sem a necessidade de apoiar-se em informações estatísticas. Esse tipo de pesquisa adota a fenomenologia como base científica para moldar a compreensão da pesquisa, respondendo a questões dos tipos “o quê?”, “por quê?” e “como?”. Geralmente, a *pesquisa qualitativa* analisa pequenas amostras, não necessariamente representativas da população, procurando entender as coisas, em vez de mensurá-las.

Sendo assim, tal metodologia foi utilizada nessa pesquisa, na efetivação das seguintes etapas: a primeira etapa se constituiu numa pesquisa documental do Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa e no mapeamento documental do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico de cada escola municipal de Viçosa que oferece EJA; a segunda etapa foi a observação do *cotidiano* dessas escolas, com o intuito de apontar como o currículo se constitui no ambiente escolar, a partir da interação entre professores e alunos na sala de aula; a terceira e última etapa foi a realização de uma entrevista com os gestores dessas escolas, com o intuito de compreender a organização destas instituições, a partir da concepção desses profissionais sobre o que vem a ser currículo, em consonância com o que regulamenta o PME de Viçosa. Para a realização desse trabalho, utilizei como recurso metodológico e instrumentos para a construção dos dados, a pesquisa documental, a observação, o diário de campo, a realização de entrevistas e a análise e a interpretação das informações adquiridas.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em

bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, *documentos oficiais*, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32, grifo meu).

Sendo assim, a pesquisa documental compreende o estudo de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados autênticos, a fim de apontar suas peculiaridades ou tendências. Nesse estudo, a pesquisa documental realizada buscou, em sentido amplo, informações sobre questões que complementem este trabalho, no que se refere à compreensão sobre a regulamentação da EJA no município de Viçosa. Essa pesquisa documental se encarregou de analisar o conteúdo dos documentos, se orientando, basicamente, pelos objetivos, organização e embasamento teórico desses documentos.

Concomitantemente à pesquisa documental, fizemos a análise e a interpretação⁹ do conteúdo dos documentos pesquisados, o Plano e os documentos das escolas, no sentido de responder às questões inicialmente levantadas. Estes processos, apesar de possuírem significados diferentes, aparecem sempre estreitamente relacionados:

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A fase seguinte dessa pesquisa se constituiu na observação do *cotidiano* das salas de aula das escolas, com o intuito de ver, ouvir e explorar o currículo que ali se desenvolve. Essa técnica da observação exerce papel fundamental no momento de descobertas e permite ao pesquisador estar mais próximo do objeto de estudo. Existem três tipos de observação, mas para essa pesquisa, escolhemos a técnica não estruturada/assistemática que, segundo Ander-Egg (1978), acontece de forma espontânea e informal, com a intenção de registrar as situações que ocorrem no ambiente da pesquisa, sem se utilizar de meios técnicos especiais. Além disso, o pesquisador inicia o processo de observação sem *saber* quais aspectos das experiências vivenciadas se tornarão mais importantes. Esta compreensão vai se tornando mais

⁹ A análise e a interpretação também ocorreram após a realização das entrevistas para a organização dos conhecimentos obtidos.

específica aos poucos, pois está associada às *subjetividades*¹⁰ de cada uma das pessoas observadas.

Para registrar as observações e reflexões que foram surgindo durante a pesquisa em sala de aula, fizemos uso do caderno de campo que, de modo geral, significa o detalhamento descritivo e pessoal sobre os fatos, grupos e ambientes estudados, como um instrumento de interpretação-interrogação (LOPES, 1993). Para Beaud e Weber (1998), o caderno de campo é como um “diário de bordo” onde se anota a progressão da pesquisa.

Na última etapa foram realizadas entrevistas com os gestores das escolas municipais de Viçosa. Estas foram registradas por meio de gravações de áudio e buscaram ressaltar a compreensão que os mesmos têm sobre a organização das escolas em que trabalham. De acordo com Lakatos (1996, p. 37), a entrevista

é uma das etapas mais importantes da pesquisa, exigindo tempo e cuidados. Entre eles o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Por acreditar que esse tipo de instrumento permite ao pesquisador a aquisição de informações existentes na fala dos atores sociais, optamos, dentre os três tipos existentes de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada, pela entrevista semiestruturada, uma vez que a mesma pode fomentar um extenso quadro sobre o tema investigado, por conceber perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de refletir sobre o tema proposto. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador deve proceder de maneira semelhante à de uma conversa informal, a partir de um conjunto de questões previamente definidas.

De acordo com Lakatos (1996), a técnica de pesquisa semiestruturada também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, possibilitando uma conversa mais detalhada sobre determinados assuntos. Ademais, a espontaneidade entre o entrevistador e o entrevistado favorece uma maior interação entre ambos, tornando a

¹⁰ Como Ortner (2007), acreditamos que, de modo geral, as subjetividades são um conjunto de modos de percepção, afetos, desejos e peculiaridades que constituem e reinventam os sujeitos a cada instante.

entrevista o mais natural possível, o que proporciona ao entrevistador falar em assuntos mais complexos e delicados. Ou seja, quanto menos estruturada a entrevista, maior será o favorecimento de uma troca mais afetuosa entre as duas partes.

Goldenberg (1997) assinala que, para se realizar uma entrevista com êxito, é preciso criar um clima amigável e de confiança, não se opondo às opiniões do entrevistado e muito menos o constrangendo, mesmo que suas ideias não sejam iguais às dele, já que o objetivo é construir um diálogo rico em informações e conhecimentos. É essencial passar confiança ao entrevistado para o êxito do trabalho de campo. Assim sendo, este tipo de entrevista colaborou muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que transpareceram significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados fizeram surgir questões inesperadas, que puderam ser de grande serventia nessa pesquisa e foram discutidas adiante.

Para a efetivação deste estudo, foi necessário que se estabelecesse uma relação das escolas que oferecem EJA do município de Viçosa. Por isso, em atendimento a questões de caráter ético, os nomes das escolas pesquisadas e dos interlocutores observados e entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, no sentido de resguardar a privacidade de todos os participantes da pesquisa¹¹. Denominarei as *Escolas de A, B e C*; a vice-diretora da *Escola A* de *Cida*, da *Escola B* de *Alice* e da *Escola C* de *Rita*; as professoras da *Escola A* de *Eloísa* (Alfabetização 01) e *Josefa* (Alfabetização 02); da *Escola B* de *Ângela* (Matemática), *Fernanda* (Geografia), *Joana* (História) e *Laura* (Português) e da *Escola C* de *Jani*. Os nomes foram escolhidos casualmente e não fazem nenhuma relação com as escolas e os professores envolvidos.

A intenção, então, além de analisar esses currículos escolares em relação, principalmente, ao Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa, é contribuir para o enriquecimento dos documentos escolares – Regimento e PPP – das escolas pesquisadas, oferecendo a estas subsídios para o aprimoramento de seus documentos regimentais, contribuindo para a melhoria da ação pedagógica no *cotidiano* dessa comunidade escolar.

¹¹ Ver em anexos: Autorização; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos gestores, dos professores e dos alunos.

INTERMEZZO II



Tira 2. Fonte: Quino (2003, p. 1, tira 2).

Na sociedade brasileira, o pleno exercício da cidadania está, incontestavelmente, cada vez mais arraigado ao acesso ao sistema educacional, pois este possibilita ao indivíduo a apoderação de *saberes*, reconhecimento de direitos e deveres que o propiciarão atuar na vida social. Deste modo, a impossibilidade de acesso e permanência nas instituições de ensino, seja por qualquer motivo, coloca o indivíduo à margem da sociedade (ARROYO, 2011).

É neste cenário que a Educação de Jovens e Adultos trava suas lutas, pois seu público é, essencialmente, formado por sujeitos com trajetórias não regulares no sistema educacional. Os alunos da EJA, em sua maioria, são marcados pelo insucesso, pela evasão e, até mesmo, pelo não acesso à escola.

Santos e Soglia (2012) apontam que, apesar dos desafios encontrados, é fundamental que o professor assuma uma atitude brusca frente à educação “burocrata” que vem se efetivando nos sistemas de ensino, a qual fomenta a reprodução das desigualdades sociais, explorando como estratégia o sucateamento da educação, em particular da modalidade EJA que, conseqüentemente, repercute na motivação dos alunos, fazendo com que estes desistam do seu direito à educação de qualidade e, conseqüentemente, não sejam ensinados a ler, a escrever e a pensar criticamente.

CAPÍTULO 2

ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E EJA

Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.

Antônio Flávio Moreira & Tomaz Tadeu da Silva

A problemática desse estudo se inicia com o entendimento do que vem a ser currículo: O que é? Como surgiu? Como se desenvolve? Para quê serve? Ele é previamente estabelecido? Pode ser recriado? Qual conhecimento é considerado válido para pertencer ao currículo? É necessário que haja um currículo pensado, especificamente, para a EJA? Nesse capítulo, tentaremos responder a essas questões e, simultaneamente, refletir sobre elas, abordando fatos históricos e atuais.

2.1 Ponto de Partida: A definição do currículo escolar

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que é currículo.

Tomaz Tadeu da Silva

A emergência do currículo como campo de estudo vem se tornando cada vez mais pertinente. Desde os anos vinte, quando o currículo aparece pela primeira vez como um objeto de estudo nos Estados Unidos até os dias atuais, o conceito do que vem a ser currículo passou por diversas transformações. A primeira concepção de currículo originou-se na fábrica e os estudantes deveriam ser processados como um produto fabril. O currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais – rigorosamente especificados e medidos – em que seus *praticantespensantes*¹² estavam submersos. Assim sendo, o currículo nada mais era que a especificação de objetivos e métodos para a obtenção de resultados que poderiam ser detalhadamente mensurados (SILVA, 2005).

Essa concepção administrativa da educação foi elaborada por um dos primeiros estudiosos do currículo, John Bobbitt, em seu livro *The curriculum* (1918). Esse autor,

¹² Docentes e discentes criadores com o currículo dos *fazeressaberes* no cotidiano escolar (LACERDA; OLIVEIRA, 2016).

assim como outros, criou uma teoria particular de currículo que, naquela época, passou a ser considerada como a única realidade por várias escolas, professores e estudantes. Porém, uma teoria não esgota todas as possíveis ideias do que seria currículo, apenas nos limita a uma definição. As “teorias”, denominadas de teorias críticas e pós-críticas, não devem ser utilizadas para eleger um determinado significado, mas para mostrar que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2005, p. 14).

Sendo assim, concordamos com Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) quando colocam a impossibilidade de responder à pergunta “o que é currículo?”, uma vez que a definição de um termo traz consigo vários sentidos e perspectivas diferentes. O currículo é tudo que se entende como necessário para o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo de alunos de uma escola. É uma “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e prática que envolve todos os *saberes* e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Apesar de ser normatizado por documentos, o currículo é reinventado todos os dias pelos corredores, pelas salas, durante as aulas e entre os intervalos. Cada escola, de acordo com suas especificidades, reage de uma forma mediante um acontecimento, um evento, uma discussão e tudo isso torna seu currículo particular, em constantes transformações. O que não quer dizer que o currículo formal e o currículo vivenciado sejam distintos:

a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. Os materiais que usamos em nossas análises – um texto escrito ou o texto que escrevemos com nossas observações e entrevistas – parecem estar definindo nossas distinções, mas certamente elas têm conseqüências políticas que precisam ser enfrentadas (MACEDO, 2006, p. 285).

Entendemos que desenvolver o currículo implica criar as condições necessárias para que, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, todos os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens e todos os professores tenham a possibilidade de propiciar a esses alunos a aprendizagem adequada nas diferentes áreas de conteúdo, ou seja, no desenvolvimento pessoal e social, no conhecimento de mundo e na comunicação. Para que seja desenvolvido o currículo, precisa-se de intencionalidade

educativa por parte do educador, que se vê num processo que implica observação, ação e avaliação.

Dessa forma, desenvolver o currículo, então, implica outro fator importante: a organização e a gestão do ambiente educativo. O currículo deve atender à realidade de cada aluno, contemplando suas especificidades, culturas, vivências e realidades. Deve favorecer o pleno desenvolvimento desses sujeitos e assegurar-lhes, além da aprendizagem, sua participação na sociedade.

Segundo Freire (1959, p. 8), “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”. Está aqui implícita, então, a noção de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que subsidiam o desenvolvimento curricular, devem estar embasados e envolvidos pela cultura e pelas experiências de vida dos seus *praticantespensantes*.

A questão fundamental que serve como base para qualquer teoria do currículo é a de *saber* qual conhecimento deve ser ensinado. As teorias do currículo são elaboradas por estudiosos do currículo. Sendo assim, estão tomadas por *subjetividades* e *identidades*¹³ particulares. A partir da leitura dessas teorias, os atores educacionais decidem quais conhecimentos devem ser selecionados, procurando justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Entendendo-se, assim, que o currículo é uma construção social, e devemos ressaltar que seu desenvolvimento é vitalmente envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos (SILVA, 2005).

Por isso – mas não só – o currículo também é uma questão de poder:

selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias de currículo, não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia (SILVA, 2005, p. 16).

Em oposição às teorias críticas, as teorias pós-críticas do currículo afirmam que o poder não tem um único centro, como o Estado capitalista. O poder está se

¹³ A identidade é resultado de um processo de produção simbólica e discursiva a partir das relações sociais que nos cercam, tecendo aquilo que somos e aquilo nos tornamos em consequência de uma norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos, ou seja, aquilo que nos diferencia do outro (SILVA, 2000).

constituindo em todas as suas relações sociais, o poder está em toda a parte. Porém, algumas formas de poder são mais perigosas do que outras. Resumidamente, o currículo é um cordão de três dobras: *saber*, *identidade* e *poder*, que estão intrinsecamente ligados entre si e harmoniosamente vivendo em conflito.

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, definem-se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação ensinou-nos que o currículo produz formas particulares de conhecimento e saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (CABRAL; COLOMBI; FERREIRA, 2002, p.127).

Sob essa perspectiva, pode-se fazer uma reflexão de que o currículo não é um documento meramente ingênuo. Ele abrange singularmente *relações de poder*, trajetórias, questões históricas e culturais, além de forjar nossa *identidade*. Dessa forma, o currículo pode ser apontado como um artifício de controle social baseado nas relações entre o *saber* e o *poder* do passado, mas que ainda interferem nas formas de pensar dos dias atuais. De maneira sutilmente induzida, as "[...] mentalidades materializam relações de classe social e são internalizadas nas estruturas básicas dos currículos, tornando as disciplinas escolares ativas na produção de subjetividades" (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 261). Reforça, assim, modos de controle sociais incorporados e transmitidos às novas gerações pelas disciplinas, que reproduzem as noções da cultura política no contexto que a escola está inserida.

Tais disciplinas são lecionadas por meio das práticas realizadas nos *espaçotempo* escolares e acabam ressaltando pressuposições de personagens, que no "chão da escola", exploram o currículo como essência norteadora do trabalho. Portanto, as inferências que indicam a ação docente podem, na maioria das vezes, contextualizar o currículo como criação *cotidiana*, porque refletem diversas ocorrências como diálogos, relações que se formam entre os diferentes *saberes*, redes que articulam diversos conhecimentos, temporalidades e culturas. Por isso, o *poder* de decisão sobre o que, como e para quê o currículo deve servir, ou para quem deve servir, não se encontra restritamente nas mãos

do Poder Público, mas também no *poder* de decisão dos *praticantespensantes* dos *fazeressaberes* escolares.

Portanto, compreendemos que as escolas estão instituídas como territórios de disputas de *poder*, nos quais os *praticantespensantes* se confrontam com as normas e prescrições oficiais e, a partir delas, procuram alternativas para desenvolver seus *fazeressaberes cotidianos*, que são poderosas formas de conhecimento e propiciam expressivamente os processos de aprendizagem dos alunos. No entanto, são desvalorizados pela maioria das propostas e programas oficiais de currículo (LACERDA; OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, entendemos que,

as políticas curriculares são, entretanto, também mais que um signo, embora isso não seja pouco. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, simultaneamente desautorizando outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, através de um léxico próprio, um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos principais. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. Por tudo isso, torna-se extremamente importante que a teorização educacional crítica repense e renove também sua reflexão e sua prática curriculares (CABRAL; COLOMBI; FERREIRA, 2002, p.122).

Assim, finalizamos essa parte do capítulo sob a perspectiva de Mauricio Tragtenberg (1985). Segundo esse autor, a possibilidade de desvincular *saber* de *poder*, no plano escolar, reside na criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade unida, que pense em conjunto no melhor para todos. Essa é uma conquista que só pode provir de muitas reivindicações, de vitórias e derrotas, também. Para isso, é imprescindível que a autogestão da escola – e isso inclui todos que por ela perpassam – seja a condição de democratização escolar. Sem escola democrática não há regime democrático. Portanto,

a democratização da escola é essencial e urgente para a formação do aluno e, conseqüentemente, do cidadão.

2.2 Uma Análise do Contexto Histórico da EJA no Brasil

Muitos são os conceitos que permeiam e fundamentam intenções e ações de Educação de Jovens e Adultos (...) entendê-los significa desvendar as tramas que os compuseram, as intenções que os utilizaram e os impactos e resultados que fomentaram.
Wagner Roberto do Amaral

A relação existente entre a história da EJA e o currículo das escolas, principalmente relacionada ao objetivo deste trabalho – mapear os documentos que normatizam a EJA das escolas de Viçosa, problematizando os aspectos curriculares neles propostos, e relacionando com os currículos *praticados/pensados* nos *cotidianos* das escolas – estão intimamente relacionadas. Assim, primeiramente, apresento um estudo sobre a história da EJA no Brasil e, posteriormente, uma análise contextual sobre a construção dos currículos escolares.

Segundo Amorim (2010), a Educação de Jovens e Adultos sempre foi deixada à margem na educação brasileira, ficando com as sobras do ensino fundamental e médio. Por isso, para que cheguemos à concretização deste estudo, é necessário entender como surgiu a EJA e, conseqüentemente, que leis a amparam. Sendo assim, deverão ser pontuadas todas as questões que abranjam o que é proposto nessa pesquisa, caracterizando cada uma delas, de modo que seja possível o enriquecimento deste estudo.

De acordo com Petitat (1994), desde a época em que o Brasil era colônia de Portugal, a Educação de Adultos se mostrava de forma assistemática, ou seja, casual e desorganizada. A Educação de Adultos tinha muito mais um caráter religioso do que educacional, graças à ação dos jesuítas, que almejavam a catequese dos índios. O que de fato acontecia, portanto, era uma educação moralizadora para os pobres e uma educação instrutora para os ricos. Não cabe, nesse momento, nos aprofundarmos nesse debate de décadas, mas sabemos que, atualmente, o cenário educacional no Brasil continua parecido: é decadente o ensino das classes menos favorecidas e é evidente o sucateamento da educação pública.

Conforme a Constituição brasileira, em seu artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assegura, ainda, no artigo 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Sem mais delongas, não precisamos ser grandes estudiosos da educação para ver que essas palavras da lei não são praticadas. *Cotidianamente*, todos nós nos deparamos com uma educação atrasada e elitista que tende a reproduzir deliberadamente a dominação da sociedade capitalista.

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”. A Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo o *elitismo* que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (STRELHOW, 2010, p. 51).

Entre 1869 e 1886, no período do Brasil Império, algumas reformas educacionais, que propunham o ensino noturno, começaram a acontecer, mas isso não alterou muito o que já vinha acontecendo. Porcaro (2011, p. 2) ressalta que,

com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo tímido de valorização da educação de adultos. No entanto, essa preocupação traz mais o sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão.

Assim, somente em 1940, por ausência de políticas para a educação de adultos, altos índices de analfabetismo foram identificados no país. Devido a isso, em 1947, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) propôs um processo de alfabetização dos adultos analfabetos, aliado à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário, o que foi atendido, com a criação da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Porém, logo no fim da década de 1950 e no começo da década de 1960, passou-se a perceber o analfabetismo de outra forma, quando Paulo Freire surgiu como

idealizador de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que chamou de pedagogia libertadora¹⁴. O analfabetismo passou a ser visto, então, não mais como causa da situação de pobreza, mas principalmente como resultado de uma sociedade não igualitária. O *saber* e a cultura popular passaram a ser valorizados e os analfabetos passaram a ser considerados produtores de conhecimentos.

Segundo Porcaro (2011), em 1963, o Governo encerrou a Campanha Nacional de Alfabetização iniciada em 1940 e encarregou Paulo Freire de elaborar e desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização, junto ao Ministério da Educação. Contudo, em 1964, houve a interrupção desse processo, com o Golpe Militar, e a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Por esse motivo, Freire foi exilado e o Estado voltou a priorizar programas de alfabetização de adultos no modelo antigo e conservador.

Em consequência disso, em 1967, o Governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que deteve toda a estrutura antes construída, extinguindo todo o sentido de conscientização política que havia na proposta de alfabetização criada por Freire. Nesse programa, qualquer um que soubesse ler e escrever poderia ensinar adultos, de qualquer forma e ganhando quantia irrisória.

Em 1985, com a Nova República e o fim do Regime Militar, o MOBRAL foi extinto. Em seu lugar, foi criada a Fundação Educar que, de acordo com Zunti (2000), tinha por finalidade promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que tornou a educação um direito de todos que ainda não houvessem frequentado ou concluído o ensino fundamental, mas sem indicar de quem seria essa responsabilidade. Em 1990, a Fundação Educar foi extinta sem que fosse criado outro projeto em seu lugar.

A partir daí então, começou a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização. Os municípios passam a assumir a função da educação de jovens e adultos. Paralelamente, foram feitas muitas experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais em relação à educação. Há uma imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas,

¹⁴ O importante na educação libertadora, para Freire, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1982, p. 141). Ou seja, essa pedagogia tem por princípio o fundamento de que a educação é um ato político e de construção do conhecimento.

lingüísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferreiro), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização (STRELHOW, 2010, p. 55 e 56).

Em 1997, no tempo em que isso acontecia, internacionalmente a EJA crescia, graças à ocorrência da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO. Essa Conferência reafirmou, entre outras coisas, que o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, fundamentada no respeito integral aos direitos humanos e do reconhecimento do direito de todos a saberem ler e escrever, proporcionariam um desenvolvimento mais justo e ético dos jovens e adultos, bem como da sociedade, que se tornaria mais crítica e autônoma.

Strelhow (2010, p. 56) chama nossa atenção para a criação de uma nova campanha governamental:

Em 1998, surge o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao Incra, universidades e movimentos sociais. Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada em 2 meses, de 4 meses para 8 meses.

Em 2000, de acordo com Fávero e Rivero (2009), ocorreram dois fatos que marcaram a história da EJA: a promulgação do Parecer CNE 11/2000, que consolidou as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, e a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei 11.494/07, que viabilizou recursos financeiros para o desenvolvimento da EJA.

Vale ressaltar que dois outros programas assistencialistas foram criados em meados de 2005: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA). Segundo Porcaro (2011), tendo em vista o longo processo de desenvolvimento da EJA no país, podemos observar que essa modalidade passou por um longo período de transição, onde ficou à margem das políticas públicas e do intenso crescimento, o que resultou na nova configuração da Educação de Jovens e Adultos atualmente.

É importante evidenciar que todos esses projetos e planos almejavam o avanço da educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil. Porém, o nível de organização desses planos era surpreendentemente atordado. Criavam-se muitos projetos e, sem se ter, na maioria das vezes, o tempo necessário para produzir resultados satisfatórios, estes eram arruinados ou trocados por outros projetos. Também precisamos destacar que o movimento de políticas públicas propostas pelos governos ao longo dos anos, aconteceu por consequência de muita pressão, tanto internacional, com órgãos internacionais como a UNESCO e a Organização das Nações Unidas (ONU), quanto nacional, com os movimentos populares. Não foram poucos os números de campanhas, projetos e programas que despontaram a partir de um esforço de algum movimento de base, que além de ensinar os signos linguísticos, pretendiam tornar significativa a existência do indivíduo na sociedade, por meio do empoderamento através do conhecimento (STRELHOW, 2010).

Assim, de acordo com Barcelos (2010, p. 23),

o sistema educacional, como parte integrante da sociedade, é influenciado pelas mudanças que nela ocorrem. Mesmo levando-se em conta que as sociedades estão sempre em processos de transformação, não se pode negar que em alguns momentos estas adquirem uma conotação mais intensa, mais radical ou até mesmo dramática.

Este contexto de confrontos culturais entre os movimentos internacionais e nacionais – sejam eles governamentais ou populares – vem acarretando intensas mudanças na sociedade. Barcelos (2010) garante que as proposições e diretrizes curriculares, portanto, não ficam isoladas destes acontecimentos, mas sim, buscam se adequar aos mesmos. Barcelos (2010) ainda nos afirma que essas adequações, muitas das vezes, não acontecem pacificamente. Um dos motivos levantados pelo autor que conduzem a esta falta de passividade encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde encontramos o seguinte trecho sobre a relação currículo e cultura:

A valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país não significa renunciar da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (BRASIL, 1997).

Segundo Barcelos (2010), esse trecho dos PCN's parece muito contraditório, com a proposta de um currículo de cunho nacional que defenda as diversidades culturais a partir de denominações instituídas previamente. Por isso, para Arroyo (2007), as

Propostas Curriculares Nacionais não devem ser conteúdos prontos para sempre repassados para os alunos, porque essas propostas precisam ser desenvolvidas a partir de uma seleção de “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais” (ARROYO, 2007 p. 5). Portanto, torna-se necessária a preocupação em restabelecer nos currículos a relação entre o conhecimento e a cultura.

Outro motivo que, para Bacelos (2010), merece ser analisado, é de que, quando se trata da EJA, existe uma divisão historicamente determinada no que se refere à formação para o mercado de trabalho e à formação de caráter mais geral, que é intrínseco ao processo educativo escolar. De acordo com Soares (2005), se tomarmos como principal objetivo apenas a inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho, teremos uma visão muito prática e pequena da educação.

Com questionamentos como estes, feitos pelos autores citados, perguntas como “deve existir um currículo especial para a EJA?” tornam-se frequentes. Embora existam algumas controvérsias, o consenso que se costuma encontrar entre os professores atuantes é de que sim. Que por consequência da vasta extensão de características deste grupo de educandos, deveria sim, existir um currículo especialmente planejado para a EJA.

Sendo assim, a partir de nossas experiências com a Educação de Jovens e Adultos, entendemos que esse currículo deve procurar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que auxiliem os alunos a interpretar, de modo crítico, a realidade em que vivem e nela incorporar-se de maneira mais consciente e participativa. O principal propósito seria melhorar o entendimento dos alunos sobre eles mesmos, suas participações na e sobre a sociedade e fazer com que eles se sintam parte dela gradativamente (BRASIL, 2001).

Sobre isso, a proposta curricular da EJA precisa considerar que:

a complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 163)

Conforme esclarecem Anjos e Vilar (2014), o que nos parece acertado é que o currículo da EJA deve incluir as diferentes áreas da formação humana, que abrange as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no *saber* social, político e cultural.

Reconhecemos ser evidente, para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, que o currículo esteja orientado à luz da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de conhecimentos, devendo envolver, constantemente, a ideia de que os conteúdos considerem a análise e a discussão das diversidades e das diferenças entre os *praticantes pensantes* educativos.

Portanto, Barcelos (2010) argumenta que a resposta positiva sobre a criação de um currículo específico para a EJA nos leva a algumas perguntas, como por exemplo “que currículo seria esse?”, “em que esses conteúdos básicos se diferenciariam dos demais nas outras modalidades do processo educativo?”, “teríamos que pensar a partir de outras diretrizes curriculares?”. Diante desse contexto, me atrevo a acrescentar mais duas questões que considero essenciais nessa discussão: se existem tantas dúvidas a respeito da concepção deste currículo, como as instituições escolares conseguem elaborar um currículo que atenda à demanda para que essa modalidade seja bem desenvolvida em seus *cotidianos*? Será que um plano municipal é suficiente para garantir apoio técnico aos dirigentes das escolas municipais?

À luz desses questionamentos, adiantamos que o cenário curricular não é um espaço neutro. Estudar o currículo somente sob uma perspectiva pedagógica é muito pouco, pois fazendo dessa maneira, as relações de *poder*, as diversas *identidades* que se tecem, os discursos ideológicos que garantem a validade da seleção cultural realizada pelo professor, não são pesquisados.

Os currículos, sua normatização e a hierarquização do *saber* fazem parte de relações, experiências vivenciadas, interesses e tensões sociais. É ingênuo achar que são neutros ou meramente uma organização pedagógica ou um resultado escolar. Os professores e os alunos têm direito a entender as tensões que levaram a essa reprodução dos conhecimentos que necessitam aprender (ARROYO, 2011).

Na intenção de entender a seleção cultural do currículo posto aos alunos jovens e adultos dos cursos de EJA das instituições analisadas, utilizo da construção teórico-crítica do currículo, nesta dissertação, representada pelas constatações tecidas por autores como, por exemplo, Inês Oliveira Barbosa, Michel de Certeau e Tomaz Tadeu da Silva, principalmente.

Assim, tentar compreender como se elabora o currículo de três unidades escolares viçosenses que acolhem um grupo composto por alunos com uma história de escolarização interrompida, especialmente, os jovens e adultos, a forma pela qual os

conteúdos são escolhidos, quais os critérios utilizados e de que modo o currículo, verdadeiramente, acontece no *cotidiano* escolar, é o que nós, singularmente, ousamos fazer nos capítulos que se seguem.

INTERMEZZO III



Tira 2. Fonte: <http://acervo.novaescola.org.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Segundo Costa, Cozendey e Pessanha (2013), para que os jovens e adultos possam aprender apropriadamente, é necessário respeitar e levar em consideração o conhecimento prévio que estes estudantes adquiriram ao longo da vida antes de chegarem até a escola. Via de regra, os alunos da EJA possuem uma enorme experiência de vida, pois aprenderam diferentes coisas, em diferentes contextos, pela necessidade que lhes foi imposta. Estes alunos têm *saberes*, ainda que impróprios da perspectiva escolar, daquilo que é debatido em sala de aula. “Se para uma criança, que possui uma experiência de vida menor, este conhecimento é de grande relevância para a aprendizagem e motivação, não seria diferente para um jovem ou adulto que está na sala de aula como estudante” idem, p. 03.

Assim como Calvin, os jovens e adultos da EJA têm conhecimentos que devem ser considerados importantes, não só por eles, mas pelos professores e colegas de turma também. Caso sua ideia, opinião ou pensamento seja reprimido pelo professor, o aluno pode se tornar desmotivado e constrangido a participar de outras aulas.

Enquanto os alunos estiverem sob a orientação de um determinado professor, seja em atividades na sala de aula ou extraclasse, este deverá estimular os alunos a se sentirem autônomos, empoderados e donos de suas próprias vozes. Nenhum conhecimento é neutro e inválido. Todos estão carregados de experiências e significados que fazem sentido para quem o enunciou.

O professor tem que mostrar ao aluno que existem explicações diferentes da sua para os assuntos a serem discutidos, mas, isto, sem desestimulá-lo. Deve-se fazer com que o aluno entenda que as explicações científicas, contidas nos livros didáticos,

apresentam algumas vantagens sobre as suas, como o fato de terem mais coerência e consistência epistemológica – embora, muitas vezes, as ideias dos alunos também sejam coerentes, consistentes e bem estruturadas (CAMPOS E NIGRO, 1999).

Portanto, em suma, a escola deve respeitar os *saberes* dos alunos e, além disso, discutir com eles a razão de ser de alguns desses conhecimentos em relação ao ensino dos conteúdos. Esta prática facilita o aprendizado e considera o estudante como ser capacitado e, também, detentor do *saber*. Pode-se concluir, dessa forma, que o sucesso da EJA depende, também, da escola valorizar os *saberes* que seus alunos obtiveram a partir de suas experiências diárias. Caso esta prática não aconteça, a escola poderá não contribuir para o cumprimento do objetivo humanizador que a educação tem (FREIRE, 1982).

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EJA EM VIÇOSA – MG

*O currículo da escola não é a representação dos documentos oficiais nem tampouco uma decisão pessoal de educador.
Joelma Vilar & Isa Anjos*

Segundo Samuel Barros (1985), em sentido amplo, o currículo escolar abrange todas as experiências escolares, pois esse se constitui como a totalidade das vivências culturais, pedagógicas, sociais e até ocultas que acontecem no interior das escolas. Nesse sentido, podemos dizer que o Regimento Escolar e o PPP são partes fundamentais desse currículo, visto que são os documentos que dão organicidade a essa estrutura curricular. Dessa forma, estudar o currículo de uma escola inclui, principalmente, investigar esses documentos que auxiliam na organização do currículo *cotidianamente*.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o PPP e o Regimento Escolar devem viabilizar um modelo pedagógico próprio, assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares, de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2013).

Já o Plano Decenal Municipal de Educação, tem por objetivo orientar os gestores e a comunidade viçosense na construção, democrática e legítima, de uma educação municipal de qualidade. Para isso, o Plano deve estar alinhado às metas estaduais e as metas nacionais, garantindo aos *praticantes/pensantes*, por meio de estratégias elaboradas pelo público escolar, um conjunto de propostas coerentes, integradas e articuladas para que os direitos de todos sejam garantidos (BRASIL, 2014).

Sucintamente, nesse capítulo, priorizaremos a análise e a interpretação do conteúdo dos documentos pesquisados, que propõem o *quê*, o *como* e o *quando* ensinar e o *que*, o *como* e o *quando* avaliar na modalidade de EJA. Estes se constituem como propostas de construções coletivas elaboradas, em sua maioria, pela comunidade escolar, que traçam metas e objetivos a serem realizados e que compõem o

desenvolvimento e a organização do currículo *praticadopensado* no cotidiano das escolas.

3.1 O Plano Decenal Municipal de Educação

Para que consigamos entender os objetivos e a importância da implantação do Plano Decenal Municipal de Educação, devemos pontuar suas raízes que são firmadas no documento de referência da política educacional brasileira, o Plano Nacional de Educação¹⁵. Este documento foi elaborado para atender à demanda de todos os níveis governamentais, expondo a situação da educação do país e apresentando princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para o enfrentamento dos problemas educacionais do Brasil.

Se formos a fundo na história, veremos que foi nos anos de 1920 a 1930 que surgiu a ideia de criação de um chamado movimento renovador¹⁶, de um Plano Nacional de Educação. Contudo, o primeiro PNE foi desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação apenas em 1962, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Na primeira parte deste documento, buscou-se assinalar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, determinar as normas para aplicação dos recursos adequados aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. (SAVIANI, 1998).

Em 2001, o PNE determinou que os estados e os municípios deveriam construir planos decenais de educação. Entretanto, devido aos cortes de financiamento do Plano, este processo tornou-se cada vez mais lento. Atualmente, o PNE¹⁷ sofreu várias alterações e reajustes, estando instituído pela Lei nº 13.005/2014 e tendo como uma de suas principais metas a adequação dos planos municipais de educação¹⁸. Em síntese, estes deveriam estabelecer metas para dez anos de vigência; devendo ser um plano de Estado e não um plano de governo; constituindo-se em um plano de educação de cada município, especificamente, e não de todos os sistemas municipais de ensino; devendo

¹⁵ Ver link: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>

¹⁶ Esse movimento tinha por objetivo concretizar uma nova política educacional, que preparasse, por etapas, a grande reforma que resultaria no novo modelo central da estrutura política e social da nação (CURY, 2011).

¹⁷ Ver link: <http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>

¹⁸ Ver link: <https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/PlanoMunicipalEducacao1.pdf>

organizar os recursos financeiros necessários para o cumprimento das metas e contemplando maneiras de colaboração entre União, estado e município.

Em Viçosa, o Plano Decenal Municipal de Educação foi elaborado dentro de um período de oito meses, por meio de diversas reuniões e a organização de dois seminários abertos à população viçosense, que subsidiaram a construção deste Plano junto à comissão responsável. O Plano foi aprovado em junho de 2015 e apresenta metas e estratégias em cinco Eixos: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; a *Educação de Jovens e Adultos*; a Formação e a Valorização dos Profissionais do Magistério e o Financiamento e Gestão, além da amostra de diagnósticos que descrevem a situação da educação no município e os caminhos que esta deverá percorrer nos próximos dez anos.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, o Plano traçou sete metas que subsidiarão as ações propostas para os próximos anos:

META 1 – Reduzir em até 100% (cem por cento) o índice de analfabetismo de jovens e adultos no município de Viçosa;

META 2 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais em até 50% (cinquenta por cento) até 2016 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;

META 3 – Expandir, em 10% ao ano, a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

META 4 – Garantir parcerias com programas de formação profissional para os jovens e adultos que concluírem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio;

META 5 – Implementar uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município e garantir que esta proposta esteja inserida nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas;

META 6 – Viabilizar o atendimento do aluno com deficiência, na Educação de Jovens e Adultos, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, de tal forma a possibilitar que este seja atendido de acordo com as suas necessidades específicas;

META 7 – Garantir formação continuada específica para o educador de jovens e adultos, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, em horário compatível com sua jornada de trabalho (VIÇOSA, 2015).

Estive presente durante os encontros abertos à população viçosense para a criação dessas metas e pude perceber que todas elas foram elaboradas a partir do Plano

Nacional, mas principalmente, a partir das experiências, sonhos e *subjetividades* dos professores ali presentes. A meu ver, todos ansiavam por um documento que realmente transformasse a realidade da EJA em Viçosa e, por isso, delimitaram metas um tanto quanto audaciosas.

De acordo com o último censo feito em 2010 pelo site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que em 2016, a população de Viçosa aproxime-se de 77.863 habitantes¹⁹. Conforme dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS)²⁰, levantados em 2010, podemos destacar 2.985 pessoas analfabetas, acima de 15 anos:



Figura 1. Fonte: Ministério da Saúde – DATASUS | Dados dos municípios

Sendo assim, diante de um número tão alto, almejar a erradicação total do analfabetismo até o final da vigência do PMEV ou, até mesmo, o aumento da taxa de alfabetização da população em até 50% (cinquenta por cento) até 2016 são, de fato, metas muito ambiciosas. Tanto que esta última meta, realmente, não veio a acontecer.

O que eu pude constatar enquanto pesquisadora, no período em que estive observando o *cotidiano* das escolas e, também, durante as entrevistas com as gestoras, foi que a única meta verdadeiramente atingida, foi a Meta 6. Também pude constatar

¹⁹ Ver link: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317130>

²⁰ Ver link: <http://www.deepask.com/goes?page=vicosa/MG-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>

que a Meta 5 é uma das principais requisições entre as gestoras, pois todas elas sentem a necessidade da concretização de um currículo especialmente pensado para a EJA do município, como veremos a seguir, no próximo capítulo.

3.2 O que dizem os Regimentos Escolares sobre a EJA

O Regimento Escolar é um emaranhado de normas que delimita a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, determinando regras que deverão ser seguidas para sua construção como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no *cotidiano* escolar. Determina os objetivos e os níveis de ensino que a escola oferta e como ela trabalha, além de cumprir as ações educativas previstas no PPP. Divide as responsabilidades e tarefas de cada pessoa, evitando assim, que o gestor fique encarregado de todas as funções, com todo o trabalho em suas mãos, delegando o que cada um deve fazer e como deve fazer (VEIGA 2004).

[...] é um documento que, por natureza, reclama elaboração coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Exatamente por ser a tradução formal do projeto pedagógico da escola, não pode prescindir da participação de ninguém em sua formulação. Por essa razão, não é documento que se elabore às pressas, mas exige que se disponha de certo tempo, para permitir que o processo participativo – moroso, quase sempre – possa acontecer (Res. CEED/RS- 1998 N° 236 – JUSTIFICATIVA. p. 7).

Para Bairros e Gomes (2006), o Regimento Escolar é um documento de suma importância e referência para o bom andamento da escola. Nele estão objetivados, no formato de registros, os métodos, os cargos, as funções e a elaboração de cada uma das diferentes modalidades e setores da escola. Isto é essencial para que todos os que operam na escola, bem como os que estão envolvidos na sua vida *cotidiana*, como comunidade escolar, tenham esclarecido o desenvolvimento histórico de organização e do processo de normatização da escola.

Se a escola é pública, laica e gratuita, o processo de constituição do PPP e do Regimento Escolar deve ser um movimento de participação ampla de toda a comunidade escolar para pensar seus princípios e diretrizes. A construção de conhecimento, saberes e viveres é o núcleo centralizador da escola. Entretanto, para que isto aconteça, é importante organizar o fazer pedagógico e o administrativo, através e a partir de toda uma legislação existente (BAIROS; GOMES, 2006).

O Regimento Escolar é, então, a ferramenta onde ficam delimitadas, em linhas gerais, as diretrizes norteadoras para que cada professor, bem como os demais setores da instituição de ensino, saibam que medidas tomar. O Regimento, além disso, deve ser formado pelas orientações para a vida escolar; nele deve ficar claro a compreensão de culturas presente no PPP e as perspectivas referentes à coordenação da escola.

A escola municipal *A* foi criada pelo decreto nº 4572, publicado em Minas Gerais no dia 16 de maio de 1916 e, desde 2000, vem atendendo à demanda da escolarização dos jovens e adultos. Oferece, no 5º turno, turmas do 1º segmento, compreendendo os anos iniciais, e do 2º segmento, compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental. A escola municipal *B* foi criada em 11 de abril de 1945. Iniciou as atividades em 17 de fevereiro de 1955 e não informa em seu Regimento, como as outras escolas, a que modalidades atende na instituição, logo na introdução. É necessário ler todo o índice ou folhear as páginas do documento. Oferece turmas de Ensino Fundamental (nos anos iniciais e finais) e na modalidade EJA, do 1º ao 4º período do segundo segmento. A escola municipal *C* foi criada pela portaria 402/78, de 14 de dezembro de 1978, com Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, Pré-escolar e Estudos Acelerados (EJA).

Sobre o currículo, de maneira geral, a *Escola A* menciona em seu documento, no título VI, capítulo II, seção I, denominada “Currículos e Programas”, artigo 79º (p. 26) que esse será fundamentado na Base Nacional Comum, priorizando seus estudos em temas diversificados como sociedade, cultura e economia, todas essas relacionadas à vida em comunidade e às áreas do conhecimento. Já no artigo 89, o documento regimental faz alusão à Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo que os componentes curriculares dessa modalidade sejam realizados de acordo com o tempo necessário para o seu desenvolvimento, de acordo com as possibilidades dos alunos.

No que diz respeito, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos, o Regimento da *Escola A* esclarece, no título II, capítulo II, seção II, “Da Educação de Jovens e Adultos”, artigo 8º (p. 03), que a EJA é destinada a todos aqueles que desejam retomar os estudos, com uma estratégia diferente, tendo por objetivos:

I. Oferecer oportunidades para reconhecer e validar habilidades e competências já adquiridas ao longo da vida;

II. Contribuir para que o jovem e adulto continue aprendendo, de forma autônoma e crítica e a partir daí, exercer sua cidadania e suas atividades profissionais numa sociedade em constante transformação,

considerando as necessidades reais dos alunos, suas características e potencialidades (p. 04).

Sobre isso, de maneira geral, cabe observar que o currículo formal da *Escola A* compreende as necessidades dos alunos e delimita questões importantes para o desenvolvimento dos mesmos. Porém, o que vemos além do papel, ou seja, na prática cotidiana da escola, é uma distância considerável entre o que é oficialmente estabelecido e “o currículo real, na ação – aquele que objetivamente acontece na escola” (SAVIANI, 2008a, p. 04). Não identifiquei nenhuma atividade teórica ou prática que aprimore alguma habilidade, talento ou técnica utilizada no trabalho dos alunos. Também não percebi, de maneira efetiva, algo que realmente contribuísse para o desenvolvimento autônomo dos alunos. O que se pode observar, na maioria das vezes, é que as professoras só utilizam o quadro e o giz, no tradicional “passa no quadro, copia e resolve”, sem muita criticidade do que está sendo estudado.

No título VI, capítulo I, seção II, também denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”, o artigo 77º (p. 26) também esclarece a quem se destina a Educação de Jovens e Adultos, porém enfatizando que nessa modalidade, devem estudar alunos que não tiveram acesso ou possibilidade de continuar estudando na idade própria. O artigo 78º regulamenta que o Ensino Fundamental da EJA terá duração de 100 dias e quatrocentas horas, adaptadas às peculiaridades dos alunos, segundo a legislação atual.

De acordo com o título VII, capítulo III, seção III (p. 45), a verificação do desempenho escolar dos alunos será feita da seguinte forma: na EJA, será adotado o regime de promoção regular; o aluno precisará de ao menos sessenta por cento do total de pontos distribuídos para conseguir aprovação e ficará retido no período em curso o aluno que não apresentar o mínimo de desempenho em mais de três disciplinas.

O Regimento da *Escola B* tem os mesmos títulos, capítulos, seções e artigos, da *Escola A*, com os mesmos dizeres, inclusive. Já o Regimento da *Escola C*, é um pouco mais diversificado. A forma de apresentar como a escola deve ser gerida é diferente e as seções, específicas, referentes à Educação de Jovens e Adultos, não existem.

De maneira geral, os Regimentos escolares das escolas pesquisadas são muito parecidos, quase uma cópia exata uns dos outros, títulos, capítulos, seções e artigos. Às vezes, os artigos estão no mesmo número de página, apesar das datas de atualização serem diferentes e antecederem o Plano Municipal de Educação de Viçosa. Porém, embora o Regimento devesse surgir da reflexão que a escola tem sobre si mesma, o que podemos perceber é a falta de autonomia das escolas na elaboração de suas propostas

regimentais que, aparentemente, não compreendem, especificamente, as peculiaridades de cada uma das escolas. Silva (2009) indica que o currículo deve ser entendido de maneira crítica, o mesmo não pode ser somente uma relação de conteúdos e cópia de redação curricular a serem propostos nos estabelecimentos escolares.

A vice-diretora da *Escola C* foi a única que ressaltou a importância da reformulação desse documento, em virtude da última data de atualização – que já ultrapassa cinco anos – e das mudanças físicas e *cotidianas* da escola. A falta de autonomia das gestoras em relação a esse documento – e, por isso, não conseguem elaborar da forma como elas e a comunidade escolar acreditam ser a melhor – acontece por causa de suas condições de trabalho, que dependem da aprovação de um órgão superior, que por muitas vezes, desconhece a realidade da escola e, portanto, não compreende suas necessidades.

É através da construção coletiva e reflexiva de documentos como o Regimento Escolar que, possivelmente, teremos uma organização escolar capaz de efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. Dessa forma, podemos concluir que o Regimento Escolar é fundamental para uma instituição escolar que busca a qualidade do ensino numa perspectiva democrática.

3.3 O que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos sobre a EJA

Ao se discutir sobre o currículo na escola, é necessário também analisar a relação deste com o seu Projeto Político Pedagógico, pois este é “o grande projeto da escola; aquele que responde pela organização do e no tempo e espaço escolar” (PLATT; ABRAHÃO, S.D., p. 178). Para os autores, esta ferramenta tem por finalidade orientar as ações escolares a partir dos projetos desenvolvidos pela equipe escolar, por meio dos currículos *praticadospensados*.

O currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um *currículo contextualizado* e admite ainda a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente (ROLDÃO, 1999, p. 34).

Dessa forma, é provável que as compreensões e as soluções para a construção dos currículos a serem colocados em ação nas escolas encontrem-se estreitamente

envolvidos “ao momento social, histórico, político e econômico” (SILVA, 2009, p. 4). Sendo para este autor, o critério de qualidade na preferência do conteúdo está ligado à construção de capacidades, habilidades e valores.

Assim, “constitui-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui” (ROLDÃO, 1999, p. 20). Portanto, o planejamento, em qualquer situação, se constitui como um importante organizador das atividades do nosso dia-a-dia e sua função na escola não é diferente. Por vezes, ele é considerado como um processo equilibrador entre os meios e fins para melhorar o funcionamento das instituições escolares.

É importante destacar que o currículo constitui o componente fundamental do projeto pedagógico, que propicia o processo de *ensinoaprendizagem*. Colaborando com esta colocação, Sacristán (1999, p. 61) ressalta que

o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Segundo Veiga (2004, p.12), “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível”. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico não deve ser entendido como um documento que deve ser arquivado após a sua elaboração ou encaminhado às autoridades, apenas para cumprir exigências burocráticas, pois ele envolve o *cotidiano* dos seus *praticantespensantes*, de modo que apoia a organização do trabalho pedagógico e educativo da instituição, devendo estar sempre de fácil acesso à comunidade escolar. Para Veiga (2004, p. 13),

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Dessa forma, o político e o pedagógico são inseparáveis, de maneira que o Projeto Político Pedagógico deve ser tomado como um processo contínuo de discussão

e reflexão dos problemas vividos pelas escolas, além de propiciar a busca de alternativas para realizar a sua fundamental intenção. Enfim, como assinala Romão e Gadotti (1994, p. 42, apud PADILHA, 2001, p.44),

é preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se no horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimido uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.

O PPP da *Escola A* não traz nenhuma proposta específica para a Educação de Jovens e Adultos, mas apresenta dois tópicos que são relevantes para esse trabalho. Um deles é o “Diagnóstico da Realidade da Escola” (PPP da *Escola A*, 2014, p. 57), onde são indicados os pontos que foram avançados e os pontos que ainda precisam ser avançados. Dos pontos que ainda precisam ser alcançados, dois me chamaram a atenção por terem, ainda que indiretamente, relação com a EJA: a necessidade de elaborar um projeto interno para a formação continuada dos docentes e o combate à evasão escolar com maior eficácia.

Ambos os pontos são caracterizados como dois dos grandes desafios da EJA e têm muita relação entre si, pois “a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão” (Rodapé 64 do Parecer CNE/CEB 11/2000). Perceber que a escola tem se preocupado com esses desafios, colocando como metas o projeto de formação continuada para os professores e o combate à evasão dos alunos da EJA, é uma grande conquista, pois é traçando metas que se alcançam objetivos.

O segundo tópico desse PPP está relacionado à “concepção de currículo”, onde a *Escola A* considera que:

Currículo Escolar tenha como fio condutor a realidade de vida do aluno, afim de que essa realidade esteja presente no momento de decidir o que ensinar, como ensinar e quais estratégias a serem adotadas para transmitir os conteúdos e que estes estejam engajados com a prática capacitando-o para o desenvolvimento cognitivo e social. O Currículo deve estar focado nos diferentes saberes, nas diferentes culturas. Acreditamos que essa construção pode ser realizada com a participação de todos os profissionais da educação e a comunidade também pode intervir e opinar no que ele considera ser significativo. Para que isso ocorra é preciso que a instituição escolar organize situações pedagógicas que permitam estabelecer conteúdos

que sejam pertinentes tanto aos docentes, como discentes, promovendo assim a combinação entre as necessidades e interesses de todos (PPP da *Escola A*, 2014, p. 70).

A partir desse trecho, podemos fazer algumas observações: com a noção de que currículo é uma construção coletiva, aprendemos com Silva (2005), citado no capítulo 2, que o currículo não deve estabelecer o que ensinar e o como ensinar. A pergunta que deve ser feita não é “quais conhecimentos são válidos?” e sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”. É a partir de um processo de invenção²¹ social – e não de algo estabelecido como regra – que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não, pois a essência do currículo é recriada *cotidianamente* pelos *praticantespensantes* que compõem a escola. Para exemplificar o que estamos dizendo, podemos ressaltar as próprias aulas da EJA, que devem ser pensadas de acordo com as características de cada turma, especificamente. Moll (2004, p. 17) nos esclarece que

fazer-se professor ou professora de adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo. E dizendo suas novas palavras, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas.

Por isso, concordamos quando o trecho retirado do PPP da *Escola A* afirma que “o currículo deve estar focado nos diferentes *saberes*, nas diferentes culturas”, pois é a partir do reconhecimento do *multiculturalismo*²² na escola que haverá o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Assim, ressaltamos mais um trecho da citação acima, retirada do PPP, pois acreditamos que, para que exista uma reflexão sobre multiculturalismo, “essa construção pode ser realizada com a participação de todos os profissionais da educação e a comunidade também pode intervir e opinar no que ele considera ser significativo”. Dessa forma, com a participação de todos, o mapa do poder é ampliado e passa a incluir processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2005).

²¹ Entendemos, a partir de Certeau (1994) que, invenção ou invenções são as lógicas que movem os fazeres cotidianos ou, dizendo de outra forma, a lógica dos saberes tecidos nos cotidianos ou por eles ocasionados.

²² Como ressalta McLaren (1997), “o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e enfatiza [...] a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”.

Conforme afirma Veiga (1998, p.13), “é necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”. Ou seja, para alcançar esse que é um dos principais objetivos do PPP, seu processo de construção deve ser pensado e elaborado visando o desenvolvimento de todos os seus *praticantespensantes*, viabilizando o fortalecimento de um corpo educacional crítico e consciente de seus direitos.

O Projeto Político Pedagógico da *Escola B* se refere, especificamente, à EJA quando, no tópico “Implantação de Projetos Pedagógicos Curriculares”, demonstra “envolver todas as turmas, inclusive a EJA, nos trabalhos da “Feira de Matemática” (PPP da *Escola B*, 2012, p. 08), como se a EJA não estivesse incluída em “todas as turmas”. Esse PPP também traz a importância de se garantir a participação dos profissionais da escola em cursos de capacitação continuada, fazendo alusão ao que já apresentamos no decorrer desse estudo. Porém, o que mais chama atenção nesse documento é a ênfase por uma gestão e convivência democrática entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

Esse debate sobre a gestão democrática, que vem acontecendo dentro das escolas, é um dos pontos mais importantes para a construção de um bom Projeto Político Pedagógico, pois demanda uma reflexão sobre as políticas educacionais. Sendo assim, a gestão democrática da educação e, também, da escola, “requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional e uma gestão diferente da que hoje é vivenciada” (BORDIGNON GRACINDO, 2004, p. 148).

Nesse formato de gestão, é indispensável o trabalho em equipe, um trabalho que seja, primeiro, consciente da sua função nas decisões coletivas e, conseqüentemente, do que for decidido coletivamente; segundo, a equipe deve possuir um PPP construído de acordo com as especificidades da escola; terceiro, para que o trabalho em equipe aconteça harmoniosamente, os membros dessa equipe, que compõem a comunidade escolar, devem proporcionar o desenvolvimento de algumas características como, por exemplo: capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades de trabalhar em grupo, capacidade de argumentação e, também, maneiras criativas de como encarar problemas e momentos difíceis (LIBANEO, 2004).

Nos tópicos “Princípios e Finalidades” (PPP da *Escola B*, 2012, p. 03) e “Fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos” (PPP da *Escola B*, 2012, p. 04), é evidenciada a preocupação da escola em relação aos atritos e desavenças que acontecem entre os alunos, tornando pertinente a preparação desses para o exercício da cidadania e respeito às diferenças, possibilitando a vivência democrática na prática *cotidiana*. Dessa forma, conseguimos notar, em mais um PPP, a referência ao multiculturalismo, agora, mais claramente, em defesa da tolerância e em busca de uma escola democrática.

Fica evidente, então, no PPP da *Escola B*, que é preciso que a escola permita que se expressem as diferenças e que elas sejam consideradas, pois segundo este mesmo PPP, “sob uma visão histórico cultural, a aprendizagem precede o desenvolvimento, assim o desenvolvimento humano é compreendido não como decorrência de fatores isolados que amadurecem nem tampouco de fatores ambientais, mas sim, através de relações recíprocas entre o indivíduo e o meio e cada aspecto influenciando sobre o outro” (PPP da *Escola B*, 2012, p. 04). Gadotti (2001) nos confirma isso quando afirma que o exercício da democracia não é um dom, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva.

Logo nas linhas introdutórias de seu PPP (2010, p. 04), a *Escola C* aborda o principal desafio desse documento, para essa instituição: “a educação de uma comunidade heterogênea que busca a escola como meio de ascensão social e cultural”. A partir dessa colocação, mais uma vez, notamos a importância de se trabalhar o multiculturalismo na escola. Para exemplificar o que estamos dizendo, no tópico “Situação Pedagógica” (PPP da *Escola C*, 2010, p. 10), o documento relata, detalhadamente, quem são os *praticantespensantes* dessa escola e quais são suas perspectivas escolares.

Atualmente, a maioria dos professores da *Escola C* são contratados, o que dificulta o trabalho pedagógico devido à rotatividade dos mesmos. De acordo com Duarte (2009), esse é um dos problemas recorrentes indicados como um dos responsáveis pelo mau desempenho dos alunos em se tratando de aprendizagem. Um grande índice de rotatividade de professores deixa a escola sem *identidade*. As interrupções criadas nessas trocas e a natural demora em se adequarem a nova relação professor-aluno, ocasionam um prejuízo considerável no processo de *ensinoaprendizagem*, prejudicando a formação dos alunos.

Essa rotatividade de professores acontece, muitas das vezes, pela falta de valorização, pelas más condições de trabalho e pelos salários pouco atraentes. Segundo Broilo (2011), no caso da EJA, especificamente, a rotatividade tem acontecido porque, na maioria das vezes, os professores não ingressaram na EJA por vontade própria, mas sim, porque faltavam professores para trabalhar com essa modalidade. Para essa autora, o trabalho dos gestores é fundamental neste momento, pois serão eles que orientarão o trabalho docente. É necessário que os gestores saibam valorizar o professor, apoiá-lo em seu trabalho e consultá-lo antes de alguma ação. Enfim, se o docente encontrar o apoio de que precisa em seu ambiente de trabalho, não trocará de escola e o índice de rotatividade poderá diminuir notavelmente.

Além disso, entendemos que, para que a diminuição dos indicadores de rotatividade docente da EJA realmente aconteça, necessitamos de uma política pública de formação, que se preocupe não apenas com a formação básica do professor, mas também, com suas condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada. Somente dessa maneira formaremos professores qualificados e motivados ao processo de *ensinoaprendizagem* (BROILO, 2011).

De acordo com o PPP da *Escola C*, os alunos são, em sua maioria, de carência socioeconômica e afetiva, o que acaba causando em muitos deles grandes dificuldades no processo de *ensinoaprendizagem*. O que não quer dizer que pobreza esteja, intrinsecamente, associada à deficiência intelectual, pois, apesar disso, uma boa porcentagem dos alunos apresenta nível de aprendizagem elevado.

Segundo Patto (1999), esse pensamento generalizado sobre as carências sofridas pelos alunos, está ligado à ideia de um desenvolvimento cognitivo ótimo, num ambiente familiar que também seja ótimo, repleto de uma concepção etnocêntrica de cultura, ao tomar como regra valores, hábitos, atitudes e normas de outros segmentos sociais como os únicos verdadeiros e capazes de promover saúde mental. Conforme nos aponta Chauí (2001), os valores e ideais particulares de uma classe acabam sendo difundidos a todos os segmentos sociais. Esse movimento de propagação de um modelo único de desenvolvimento cognitivo e familiar constrói abstrações que deveriam ser levadas em consideração, como peculiaridades exclusivas de cada classe social. Porém, o que percebemos é uma representação ideológica a serviço da dominação, nos padrões da qual todos devem viver.

De modo geral, conforme o PPP desta escola, ainda é grande o número de alunos fora da faixa etária, devido, principalmente, à dificuldade de aprendizagem provocada pelas deficiências intelectuais e psicológicas²³ (o que acaba causando a repetência de muitos alunos em uma mesma série). Outro problema sério é a evasão (como já foi mencionado anteriormente), devido à falta de comprometimento da família e, às vezes, do próprio desinteresse do aluno, que por diversos fatores desistem de continuar estudando.

Diante disso, encontramos nessa trajetória de ensino e aprendizagem, o desafio da participação, do envolvimento, da inclusão e da equidade mediante a grande diversidade cultural existente, pela qual devemos nos empenhar a partir do conceito de transformação:

precisamos aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer; só assim poderemos dizer que incluímos e somos incluídos. Interação só acontece quando professor e alunos agem e a ação de um é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa; quando indivíduo e sociedade agem, determinando-se; quando sujeito e objeto agem, transformando-se em função dessas ações” (BECKER, 2007, p. 16).

Becker (2007), por meio dessa citação, nos leva a pensar sobre a forma como acontece a aprendizagem. Esta ocorre por parte dos alunos e também do próprio professor. O relacionamento com o ambiente, com o grupo, com o objeto de estudo faz com que aconteça uma reflexão sobre o conhecimento já adquirido, pois o conhecimento não é algo acabado, encontrando-se em constante transformação.

De acordo com a “Organização Curricular” (PPP da *Escola C*, 2010, p. 14), o currículo está organizado de forma fragmentada, sem uma integração do conhecimento escolar. Em virtude disso, a escola tem trabalhado a realidade do aluno como ponto de partida para novos conhecimentos e tem procurado desenvolver os conteúdos curriculares através de trabalho com projetos, que serão desenvolvidos na forma interdisciplinar, envolvendo temas transversais com o objetivo de formar um cidadão crítico. Para concluir, esse PPP da *Escola C* finaliza dizendo que esse é um documento que não acaba aqui e que é preciso ser analisado, discutido e aperfeiçoado anualmente ou sempre que necessário.

Como pudemos perceber, ao contrário do que apresentam os Regimentos, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas são muito diversificados e estão

²³ Segundo a gestora desta escola, a vice-diretora Rita, tais deficiências foram atestadas por laudos médicos.

mais atualizados do que esses Regimentos. De acordo com Freire (1997, p. 85 e 86), “(...) o mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. (...) caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade (...)”. Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ser elaborado com a autonomia dos professores, dos alunos, dos coordenadores e dos diretores, a partir de uma comunicação dialógica, onde as relações pedagógicas são humanizadas, para possibilitar a criação e recriação de estruturas metodológicas mais flexíveis, sempre que for necessário. Para que isso aconteça, Gadotti (1994, p. 579) comenta que

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores.

Nessa perspectiva, Veiga (2004) conclui que o Projeto Político Pedagógico é muito mais que uma simples junção de planos de ensino e de atividades variadas. O projeto não é algo que deva ser construído para, logo em seguida, ser arquivado ou direcionado às secretarias de educação, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado *cotidianamente*, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, sendo recriado e rompendo com determinadas ações tidas como ultrapassadas, constantemente.

Como foi dito anteriormente, o projeto busca uma direção, um destino. É uma ação premeditada, com uma proposta clara e acordada coletivamente. Portanto, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar, profundamente, articulado à responsabilidade sociopolítica e com os verdadeiros interesses coletivos de toda a comunidade escolar. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p. 93). Sendo assim, no âmbito pedagógico está a possibilidade de efetivação da intencionalidade do estabelecimento de ensino, que é a formação do cidadão participativo, com capacidade crítica e pensamento criativo. Dessa forma, o PPP é pedagógico no sentido de delimitar as ações educativas e as peculiaridades presentes nas escolas (VEIGA, 2004).

Para Veiga (2004), é nessa perspectiva que se deve ponderar o Projeto Político Pedagógico, como um processo contínuo de reflexão e diálogo a respeito dos problemas

da escola, com o objetivo de buscar outros meios para a efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (MARQUES, 1990, p. 23). Por outro lado, proporciona a vivência democrática necessária para a participação de todos os envolvidos no processo educativo e para o exercício da cidadania. Por vezes, pode parecer complexo, mas se trata de uma relação de troca entre a área política e a área pedagógica da escola.

Finalizamos esse capítulo constatando que cada PPP apresenta a *identidade* da escola. E daí a importância de construí-lo com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Se, realmente, conseguirmos trabalhar numa perspectiva democrática, certamente teremos a educação fundamentada na esperança, traduzida nas obras do educador Paulo Freire. A luta por uma escola cada vez mais justa, livre de desigualdades e privilégios de uma minoria, com a participação de toda a comunidade escolar, é uma responsabilidade que deve ser assumida por todos os profissionais da educação.

INTERMEZZO IV



Tira 4. Fonte: <http://edu-infantu.blogspot.com.br/2011/11/tirinhas-calvin-haroldo-e-seus-amigos.html>

Seja qual for a metodologia utilizada pelos docentes, ela não acontece fora da comunicação, ao contrário, depende dela para que a aprendizagem se realize. “Ainda, quanto melhor, mais clara, mais “didática”, mais explícita, mais objetiva e mais orientadora for a comunicação, mais efetiva será a metodologia, ou seja, existe uma relação direta entre qualidade da comunicação e resultado do processo metodológico” (RANGEL, 2006, p.85).

Ensinar e aprender requer, atualmente, muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Para Calvin e para tantos outros alunos, o quadro negro não é a melhor alternativa para se alcançar o aprendizado almejado. Com o intuito de mudar essa realidade e facilitar o ensino nas escolas, podemos identificar as invenções *cotidianas* dos professores, representadas em diferentes maneiras e em diversos métodos didáticos para ensinar.

Para Rangel (2016), é importante considerar os recursos à comunicação e suas variadas linguagens audiovisuais, como filmes, projeções diversas como *slides*, DVDs, além de cartazes, murais, jornais, revistas, livros, folhetos, mapas e documentos. Assim, dinamizar a aula por meio de outros recursos que não seja o tradicional quadro de giz, e ampliá-la em seu potencial e em suas diversificações de métodos e motivações, em escolhas e modos de ensinar para que haja aprendizagem são solicitações legítimas de professores e de seus alunos, para facilitar o processo de *ensinoaprendizagem*.

Nessa perspectiva, Lopes (1991, p. 42) aponta que “essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e aluno para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências”, propiciando o desenvolvimento dos

alunos. Uma aula bem planejada se torna uma estratégia apropriada para a solução de muitas situações. O que interessa é que o professor reconheça a aula com diversos materiais didáticos como uma entre muitas estratégias possíveis, com vantagens e limitações, aconselhável em certas situações e contra indicada em outras. O currículo que desliza e as representações que se tecem no *cotidiano* das escolas também aparecerão no próximo capítulo, como relatos do que observei a respeito dessas interações entre professor e aluno, destacando a necessidade de se repensar as metodologias utilizadas em sala.

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO QUE DESLIZA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS DA EJA

O que se observa é que não há somente um currículo nas escolas, mas muitos em ação, embora se tenda a pensar que ele é único, e que se pode homogeneizá-lo.
Jane Paiva

Este capítulo será destinado a parte da pesquisa que se refere às observações nas salas de aula das escolas e às entrevistas realizadas com as gestoras responsáveis, com o intuito de identificar, na prática, o currículo *praticadopensado* nos *cotidianos* escolares da EJA de Viçosa. Para isso, no período de agosto a outubro de 2016, estive nas escolas pesquisadas, vendo, ouvindo e refletindo sobre tudo que nelas ocorria. Foram dias de muito questionamento, trocas de experiências e construção de conhecimentos sobre a verdadeira realidade da escola.

Na primeira semana do mês de agosto de 2016, iniciei as observações. Para que conseguisse acompanhar as turmas, organizei a semana de acordo com a disponibilidade das escolas: nas noites de segunda e quarta-feira, acompanhava uma turma na *Escola C*; nas noites de terça e sexta-feira, acompanhava duas turmas na *Escola A*, e na quinta-feira acompanhava uma turma na *Escola B*. Na *Escola A*, acompanhei duas turmas por escolha da própria vice-diretora, que se justificou dizendo que assim eu não constrangeria as professoras e os alunos.

Foram, aproximadamente, dois meses percorrendo as escolas, exatamente 27 dias de observação das salas de aula e três dias de entrevistas com as gestoras, além dos dias reservados para a análise documental. Na turma que denominarei de Alfabetização 01 da *Escola A* foram oito dias de observação; nessa mesma escola, a turma que denominarei de Alfabetização 02 observei durante quatro dias; na *Escola B*, foram seis dias e na *Escola C* foram nove dias de observação. Essa diferença na quantidade de dias de observação em cada turma ocorreu em virtude de feriados e paralisações. Sobre a faixa etária dos alunos, esta variava entre 18 e 70 anos de idade.

No dia 04 de agosto, quinta-feira, fiz a primeira observação na *Escola B*. A primeira impressão em relação à escola foi de uma grande infraestrutura que, recentemente, passou por algumas reformas: as quadras da escola foram ampliadas e alguns banheiros foram reconstruídos. Contudo, a escola continua com problemas de

infraestrutura, como: biblioteca muito pequena – não cabe uma turma com mais de vinte alunos – e carência de sala de informática. Porém, diferentemente das outras escolas, como veremos a seguir, essa escola é a única que apresenta material didático específico para a Educação de Jovens e Adultos.

Com seis alunos matriculados e apenas três presentes. Essa turma compunha o 6º ano do segundo segmento, ou seja, o 6º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente das outras turmas observadas, esta tem aulas com diversos professores, e cada disciplina era ministrada por um professor. No dia escolhido para a observação, os alunos tiveram aula de Matemática, Geografia, História e Português, nessa ordem. A turma é semestral, os alunos cursam um ano de aulas em seis meses, e cada aula tem duração de quarenta e cinco minutos.

Quando entrei na sala pela primeira vez, após me apresentar à professora e aos alunos, observei todo o ambiente e algumas coisas me chamaram a atenção, como, por exemplo, os dizeres de um cartaz fixado na parede “proibido o uso de celulares”. Porém, nesse mesmo dia, notei que alguns professores o utilizavam.

Segundo afirma Perrenoud (2005), o que acontece a partir do currículo real²⁴ e da experiência de vida tem grandes consequências em relação ao papel do professor, pois, se ensinamos o ‘que somos’, de uma maneira que convenha tanto à educação quanto à sociedade, o primeiro recurso da escola deveria ser o grau de cidadania dos professores. Portanto, uma infração a uma regra da escola, pelos professores, influencia negativamente na atitude dos alunos, que se vêem no direito de agir da mesma forma.

Durante as observações, pude perceber que a aula de Matemática era a aula que os alunos menos gostavam, não somente porque tinham dificuldade em aprender, mas porque a professora, *Ângela*, era a mais rigorosa e ríspida, não interagindo com os alunos e não trazendo para a turma novos métodos de ensinar, tornando, assim, a aula pouco dinâmica, apenas com “cópias” do quadro.

Concordamos com Piaget (1999), quando ele afirma que a afetividade é fundamental no processo de *ensinoaprendizagem* e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois o nosso cérebro assimila sentimentos que são os responsáveis pela motivação do desenvolvimento intelectual.

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de

²⁴ O currículo real é a prática e interpretação cotidiana do currículo formal (documentos escolares) que os professores e alunos constroem juntos, como veremos no próximo capítulo.

desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará (WADSWORTH, 1997, p. 23).

Calvin, no *intermezzo* que antecede esse capítulo, pede à dona Hermengarda, sua professora, para lecionar uma aula mais divertida, para que conseguisse entender melhor a matéria. Acredito que, do mesmo modo, se os alunos dessa professora fossem ousados como Calvin, teriam feito o mesmo. Sempre que a *Ângela* saía da sala, os comentários dos alunos eram sobre como a aula era “chata” e como aprender era tão “difícil”.

Fernanda, a professora de Geografia, especificamente, se sobressaiu dentre as outras professoras por adotar um método de ensino diferenciado na sala de aula. Ela não permitia que os alunos sentassem em fileiras, mas em círculo ou em meia lua e a construção do conhecimento ensinado durante aquela aula, surgia a partir da realidade dos alunos, onde a todo o momento, era mantido o diálogo e a valorização da opinião de todos.

Nesse sentido, Freire (1982) afirma que, para a superação da ideia de educação “bancária”, onde o aluno caracteriza-se como um receptor passivo de conteúdos impostos pelos professores, é necessária a construção de práticas pedagógicas que estejam também em “harmonia com uma visão de construção de conhecimento que privilegia o processo e não o produto-resultado em sala de aula, e com uma postura epistemológica que entende o conhecimento como tendo sempre um componente que depende do sujeito” (BORBA, 2006, p. 46). Dessa forma, *Fernanda* se destaca por usar práticas pedagógicas que privilegiam a construção democrática do conhecimento.

Em algumas aulas de História, também pude presenciar momentos de grande empoderamento cultural e religioso, momentos de reflexão e aceitação por quem cada um é e por sua história de vida. Todos eles são jovens, advindos de camadas populares e desempregados; entre eles existem diversas religiões, como: adventistas, católicos, espíritas e evangélicos, além de um aluno ateu. A maioria relatou que não foi registrado pelos pais, mas somente pelas mães e voltaram a estudar obrigados pelos familiares ou porque acreditavam que, por meio dos estudos, futuramente, conseguirão um emprego que os ajudará a realizar o sonho de ter uma casa grande e um belo carro. Após o momento desses relatos, *Joana*, a professora, levou os alunos a refletir sobre os momentos marcantes que já viveram e sobre como a sua história tem importância no desenvolvimento da sociedade, a partir da investigação da sua certidão de nascimento e de vídeos como o que assistimos na biblioteca da escola: “Pluralidade Cultural”.

Nesse sentido, identificamos que *Joana* trouxe, para esses alunos e para mim também – que ali estava observando e refletindo – uma outra forma de entender a atualidade e o cenário cultural, étnico, racial e sexual que vem se ampliando rapidamente. Todas as culturas e diversidades precisam ser respeitadas e valorizadas, pois estas são reproduzidas em todos os indivíduos e passadas de geração em geração, ou seja, sempre existirão. Por isso, “[...] enquanto grupo social, e em virtude das funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos *saberes* que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2002, p. 33). E devem *saber* como usar esse *poder* – como vimos em Silva (2005) – para o benefício de toda a comunidade escolar.

Sobre isso, vale ressaltar uma aula da Professora *Laura*, de Português, sobre direitos humanos, onde a mesma procurou destacar assuntos importantes como cidadania, que significa, exatamente, o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais que estão previstos na constituição. *Laura* evidenciou que exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações e, assim, lutar para que eles sejam colocados em prática, levando os alunos a refletirem sobre o seus papéis na sociedade e o que eles podem fazer para melhorar a escola onde estudam e a vida em comunidade. Nessa perspectiva, *Laura*, nos momentos de observações, demonstrava, sempre, se importar com a diversidade dos alunos, elogiando-os e mantendo, a todo instante, o diálogo entre ambas as partes.

Na *Escola A*, comecei as observações no dia 09 de agosto, terça-feira. Assim como a *Escola B*, essa escola foi construída em uma área muito grande, existindo várias salas, pátio, biblioteca, turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretarias. Contudo, durante os dias que passei observando as aulas, pude perceber vazamentos no teto quando chovia, ventiladores que não funcionavam e a falta de material didático específico para a Educação de Jovens e Adultos.

Meu primeiro dia nessa escola foi na turma de Alfabetização 01. Essa turma, como o próprio nome já diz, é uma turma de alfabetização, que compreende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. São treze alunos matriculados e todos são presentes às aulas. Um desses alunos é deficiente visual e intelectual. Além de semestral, essa turma

também é multisseriada²⁵, ou seja, é uma sala com idades muito diferentes e com níveis educacionais variados.

Eloísa, Professora dessa turma, precisou faltar algumas vezes à aula, por motivos de saúde, e a turma ficou sob os cuidados de uma professora que dá aulas no período da tarde. Como é comum nas turmas de EJA, os alunos criam um vínculo muito grande com os professores e sempre reclamavam da ausência da *Eloísa*. A meu ver, isso acontece graças à empatia e à solidariedade que a professora demonstrava em relação aos alunos durante os outros dias em que a acompanhei na sala. Como sabemos, uma boa relação com os alunos é o alicerce para uma ação educativa eticamente comprometida com o atendimento das necessidades e dos interesses dos alunos, bem como do pleno desenvolvimento desses no *cotidiano* da escola.

A única sala com um aluno deficiente que observei foi a Alfabetização 01. Nela, pude acompanhar a Meta 6 do PMEV acontecendo na prática. De acordo com essa meta, a escola deve viabilizar o atendimento do aluno da EJA com deficiência, por meio da segunda estratégia, que garante a existência de professor de apoio no turno da noite para o atendimento do aluno da EJA com deficiência, possibilitando que esse seja atendido de acordo com suas necessidades específicas. Nessa turma, o monitor fazia o atendimento individualizado do aluno com deficiência e também ajudava aos outros alunos da sala quando, alguns deles apresentavam dificuldade.

Nessa mesma escola, na turma de Alfabetização 02, comecei as observações no dia 19 de agosto, sexta-feira. Havia apenas quatro alunos matriculados e somente duas alunas eram frequentes. Assim como na Alfabetização 01, essa turma também é semestral e multisseriada, correspondendo ao 1º e ao 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo Josefa, a professora da turma, houve essa divisão de turmas com séries iguais porque os alunos dessa sala têm mais dificuldade de assimilar os conteúdos e aprender a matéria do que os alunos da Alfabetização 01, além desta última ser uma turma relativamente grande para a EJA. Por isso, o corpo docente, juntamente com a gestão escolar, concluiu que, dessa maneira, facilitaram o processo de *ensinoaprendizagem* dos alunos.

²⁵ As classes multisseriadas são uma maneira de organização o ensino permitindo que o professor trabalhe, na mesma sala de aula, com séries diferentes do Ensino Fundamental simultaneamente, podendo atender a alunos com idades e níveis de conhecimento variados.
Ver link: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>

Nesta turma, o que mais chamou a atenção foi o fato de a professora preparar atividades diferentes, porém do mesmo conteúdo, para cada grupo de alunos da sala. Ela elabora as atividades de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, especificamente, facilitando, assim, a compreensão do conteúdo ensinado. Essa atitude, além de colaborar para o pleno desenvolvimento dos alunos, contribui também para melhorar o convívio dos alunos em sala, já que existem atividades que atendem a capacidade cognitiva de cada um, e nenhum se sente prejudicado em relação ao colega.

Na *Escola C*, as observações começaram no dia 17 de agosto, quarta-feira. Ao conhecer a escola, foi possível notar a sua precariedade física, principalmente em relação às outras escolas dessa pesquisa. Existem janelas com vidro quebrado, salas de informática e de biblioteca que não funcionam, falta de material didático. Portanto, a condição estrutural é frágil, como em tantas outras realidades – como vimos, anteriormente – em consequência de um processo, infelizmente, ininterrupto de sucateamento da escola pública. Essa escola está localizada em área de risco social, devido à grande ocorrência de tráfico de drogas, de assassinatos, de assaltos e de estupros na comunidade em que está inserida. Essa situação constitui-se em um ambiente que, pressupostamente, teria tudo para “dar errado”, causando o total desestímulo de quem ali trabalha e estuda.

Na sala escolhida pela vice-diretora *Cida*, para que eu fizesse a observação, haviam onze alunos matriculados e dez eram frequentes. O nível educacional corresponde do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma também é multisseriada, mas o planejamento das aulas é anual. De acordo com a Professora *Jani*, ela costuma organizar todas as suas aulas no início do ano, a partir dos temas que deverão ser trabalhados, podendo ocorrer mudanças de atividades em função da turma.

Por muitas vezes, o aluno da EJA espera encontrar um modelo de escola tradicional²⁶, em que o professor detém todo o conhecimento e transfere tudo o que sabe para o aluno, sem instigá-lo a falar sobre o que sabe. Nesse contexto, o papel do professor é fazer com que o aluno perceba que, para sua aprendizagem, é necessária sua participação em todos os momentos. Também é papel do professor fortalecer a autonomia dos alunos, tornando-os críticos sobre a sua própria realidade e sua ação

²⁶ A escola tradicional, aqui, é entendida de acordo com Paulo Freire (1982), a partir de uma lógica bancária, onde o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno nada sabe. O Educador, possuidor de todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, por sua vez, é o objeto que recebe o conhecimento. Nesse sentido, a educação tem como objetivo, proposital ou não, a formação de indivíduos acomodados e submetidos ao formato do poder vigente.

sobre elas. Nessa turma, especialmente, os alunos participam muito e também são, de certa forma, bem autônomos. Comprovando essa observação, no dia 21 de setembro, aconteceu o seguinte fato:

A diretora da escola passou na turma pedindo que os alunos dessem um depoimento sobre porque voltaram a estudar e três alunas se manifestaram de forma espontânea. Foi emocionante ver e ouvir a importância que os estudos têm para elas e para os alunos da EJA, no geral. Ambos relataram que chegaram na escola sem saber nada, com o objetivo de aprender a escrever o nome, mas que hoje sabem muito mais que isso e entendem que ler e escrever torna a pessoa alguém melhor... “é uma alegria enorme chegar em um lugar e conseguir ler a placa!” (M.A., Escola C, Caderno de Campo).

Em síntese, o perfil dos alunos das escolas pesquisadas é muito parecido. A maioria foi privada de estudar para trabalhar e ajudar em casa com as despesas. Alguns, ainda, pararam de estudar por desinteresse e outros por precisarem cuidar dos filhos. Quando questionados, informalmente, pelos motivos que os fizeram voltar a estudar, as respostas também são igualmente parecidas: pretendem conquistar um emprego melhor e ampliar a visão de mundo, como por exemplo, ler um jornal, assinar um documento, ajudar os filhos com as tarefas de casa, *saber* fazer uma lista de compras, etc.

Os professores, de modo geral, estão tentando conduzir a Educação de Jovens e Adultos da forma como podem, saindo do padrão e lecionando aulas mais dinâmicas, ou seja, mais motivadoras e incluindo todos os tipos de aluno, pensando na realidade *cotidiana* de cada um deles. Em sua maioria, os alunos das escolas pesquisadas são de camada popular, trabalhadores ou desempregados, donas de casa, jovens ou adultos, pais, mães que, por algum motivo, pararam de estudar e não concluíram seus estudos na idade regular.

Segundo Paulo Freire (1982) a ramificação existente entre professor e aluno, na situação de *ensinoaprendizagem*, determina uma distância intransponível entre eles, criada quando existe a situação de conhecimento dominada apenas pelo professor. Foi nesse sentido que percebi a maioria dos professores – como foi relatado nesta pesquisa – tentando sair dos padrões, pois o que ficava é que sempre havia o que se transmitir e se receber, sem que se criasse uma situação de *poder* de um lado e de *tabula rasa* de outro.

O papel do professor, portanto, é muito complexo, pois quando muitos profissionais que, na pior das hipóteses, lidam com um cliente de uma vez, os

professores têm que lidar com inúmeros estudantes simultaneamente, estando a todo tempo diante de um público cujas características e maneiras de agir são, na maior parte das vezes, desconhecidas e imprevisíveis (BERGER, 1974). Os professores, então, além de se preocuparem com a formação continuada que necessitam, precisam lidar com a heterogeneidade das turmas, com a evasão, com o cansaço de quem trabalha e, ainda, proporcionar um local de boa convivência e aprendizagem. Grosso modo, os professores ocupam uma posição central e sensível na sociedade como um todo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e mudança social.

Para que o trabalho dos professores seja eficaz, de acordo com Barreto (2000), o estabelecimento de ensino deve ser um ambiente favorável para o desenvolvimento do *saber* e da construção de valores e deve fortalecer a orientação pedagógica da gestão que estabelece os métodos pelos quais acontecerão a construção da qualidade educacional. A gestão deve procurar organizar as relações dos conhecimentos *cotidianos* dos alunos com os conhecimentos do espaço escolar, para que ocorra a interceptação dos “princípios educativos, de forte acento social, com conceitos nucleares de natureza epistemológica, tendo como meta a construção do sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador” (BARRETO, 2000, p. 32).

Os princípios são essenciais, pois estes têm como meta possibilitar que o aluno conviva de modo ético no espaço em que está inserido e identifique-se como parte do mesmo, estudando as maneiras de produção, os vínculos existentes no trabalho e confirmando a sua qualidade social; tornando parte da cultura e reconhecendo a diversidade cultural; dispondo-se de muitas maneiras de comunicação e apoderando-se destas de forma crítica (BARRETO, 2000).

Heloísa Luck (2004, p. 66) faz a seguinte afirmação sobre a função dos gestores: "devido à sua posição central na escola, o desempenho do seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola". Luck (2004, p. 66) ainda aponta que é do "desempenho e da sua habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem".

Cabe ao gestor a clareza das ações educacionais e sociais do estabelecimento de ensino no qual trabalha, pois este não é um ambiente solitário, não é independente nem autônomo. A existência de diferentes sentidos, conflitos e opiniões na vida *cotidiana* da escola requer uma gestão coletiva, que procure soluções para problemas educacionais,

profissionais e sociais. O gestor deve propiciar o relacionamento dos grupos que compõem o universo escolar, mantendo como propósito a construção do PPP por meio da participação de todos, da cidadania e da plena definição de direitos e deveres individuais de cada modalidade (GODINHO, 2013).

Temos percebido que a figura do gestor escolar vem sendo historicamente transformada. No começo dos estudos sobre essa temática, o gestor era visto como controlador e burocrático. Sua trajetória foi marcada pelo reflexo das classes dominantes, sendo um agente administrador da ação docente e da concepção ideológica da escola, ditando regras sobre o trabalho a ser feito, preocupado com os meios e não com os fins a serem atingidos pela prática pedagógica e percebendo a escola como uma instituição passiva diante da sociedade. Atualmente, a figura do gestor escolar é vista de maneira diferente:

Uma administração educacional relevante atua para melhoria do desenvolvimento humano e a qualidade de vida na escola e na sociedade. A viabilidade de tal administração se constrói a partir da experiência real e se apóia numa postura participativa e responsável de gestão educacional (BITTAR; OLIVEIRA, 2004, p.128).

À luz dessa citação, foram realizadas as entrevistas com as gestoras das *Escolas A, B e C*. A gestora da *Escola A, Cida*, participou dos dois seminários de elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa e ainda se organizou com os professores para que, nas reuniões dos grupos de todos os eixos temáticos, houvesse, pelo menos, um representante da escola; já a gestora da *Escola B, Alice*, e a gestora da *Escola C, Rita*, não compareceram aos seminários.

Durante as entrevistas, notei que, em relação às questões que foram colocadas, três se destacaram como sendo as mais importantes: a efetivação de uma proposta curricular para a EJA, inserida nos projetos político pedagógicos das unidades escolares; a formação continuada específica para os educadores da EJA e a possibilidade de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Municipais de Viçosa para o oferecimento de programas de formação profissional aos jovens e adultos da EJA, bem como o oferecimento de cursos de formação continuada aos educadores desses alunos.

A necessidade da criação de uma proposta curricular pensada especificamente para a EJA é opinião comum entre as gestoras. Todas veem de forma positiva e acreditam que o cumprimento dessa meta será de grande valia para o desenvolvimento

da EJA no município, devendo ser cumprida com prioridade. Para elas, pensar um currículo para os jovens e adultos a partir de suas vivências e habilidades melhorará o desempenho escolar de cada aluno e renovará as esperanças de um ensino menos científico e mais real e democrático.

De acordo com a gestora *Cida*, “quando a gente pensa na formação dos professores pra EJA, específica pra EJA, tem deixado a desejar. Tem muito tempo que os professores não participam, participam no máximo de um encontro com profissionais que trabalham na EJA. Mas isso não é o suficiente!”. A partir dessa fala, lembramos que o processo de ensino e aprendizagem é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É responsabilidade de todos os professores, principalmente dos professores que atuam na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade, acreditar no seu potencial e buscar maneiras para que ele cresça, tanto pessoal quanto profissionalmente.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

O educador da EJA dificilmente teve, em sua formação, oportunidades de aprender e refletir sobre os processos de desenvolvimento do aluno adulto. Quando se trata da EJA, poucos cursos de graduação estão propiciando conhecimento por meio de disciplinas ou estágios. Portanto, torna-se imprescindível que seja proporcionado aos professores atuantes em turmas de jovens e adultos uma formação continuada, pois somente dessa maneira, o professor conseguirá qualificar as suas aulas para atender às peculiaridades dessa modalidade.

Sobre a possibilidade de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Municipais de Viçosa para o oferecimento de programas de formação profissional aos jovens e adultos da EJA, todas as gestoras concordam e citam exemplos de trabalhos que já foram realizados nesse sentido que deram muito certo, como o PROEJA, que ocorreu na *Escola B*. *Cida* ainda coloca que suprir a carência de cursos técnicos para alunos de EJA, ajudará no cumprimento da primeira meta do PMEIV, diminuindo o quadro de analfabetismo de jovens e adultos, já que os cursos,

paralelamente aos estudos, abrirão as portas de empregos para os alunos que buscam por uma profissão.

INTERMEZZO V



Tira 5. Fonte: <http://acervo.novaescola.org.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Efetivamente, como assinala Forquin (1993, p. 16),

aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos, compreendendo noções científicas, competências, formas de expressão, mitos e símbolos socialmente mobilizadores.

Calvin, mesmo não sabendo responder à pergunta da dona Hermengarda, considerava que o seu conhecimento a respeito de outro assunto era tão válido quanto aquele que sua professora gostaria que ele soubesse. Via de regra, o mesmo acontece atualmente dentro das escolas: um conhecimento é escolhido como válido ou mais importante em detrimento de outro.

Essas colocações em relação à seleção programática e cultural são fundamentais para desnaturalizar o currículo como dados neutros e tácitos. As análises críticas sobre o currículo têm indicado, pois, que a seleção cultural, aquilo que se elege como legítimo a ser formado nas escolas, sofre imposições políticas e econômicas, principalmente. De modo geral, os *saberes* mais valorizados incorporam tradições culturais de grupos e classes dominantes e, por consequência, excluem as tradições culturais de classes e “grupos subordinados” (CABRAL; FERREIRA; COLOMBI, 2002).

Portanto, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e natural. Ele é resultado de lutas conflituosas e negociações. Compreende-se, assim, porque o currículo é culturalmente estruturado, historicamente construído e não pode ser separado da universalidade social. De acordo com Cabral, Ferreira e Colombi (2002), a

produção dos conteúdos está relacionada à questões de *poder*, contextos ideológicos e éticos, e, neste sentido, revela a ciência, colocando em debate a sua historicidade, a sua totalidade e a sua identidade quase sagrada. Como ressaltam os autores, a comunidade científica é composta por grupos de intelectuais, persuadidos pelo seu lugar social de origem e que apoiam interesses diferentes de caráter político, econômico e social. A ciência e, dessa forma, os conteúdos curriculares, estão encharcados de valores e ideologias.

As teorias críticas do currículo, assim sendo, evidenciam, também, a divisão desigual dos *saberes* escolares. Predominam, nesta perspectiva, as transformações históricas entre educação de ricos e pobres, entre escolas públicas e privadas, entre ensino prioritário e secundário e, na situação brasileira, há constante dualismo entre ensino médio de formação geral e ensino médio profissionalizante. A partir dessas argumentações, as teorias críticas propiciam a indagação quanto a que interesses o currículo escolar está prestando: se aos interesses de um grupo dominante ou aos do conjunto dos dominados, isto é, das camadas populares (CABRAL; FERREIRA; COLOMBI, 2002).

CAPÍTULO 5

DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO *PRATICADOPENSADO*: PROBLEMATIZAÇÕES

*Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.
Tomaz Tadeu da Silva*

Ao longo dessa pesquisa, foi possível identificar o currículo *praticadopensado* da Educação de Jovens e Adultos em Viçosa, a partir do estudo dos principais documentos que regem a EJA municipalmente: o Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa e os Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, especificamente, por meio das observações e entrevistas realizadas e, conseqüentemente, de reflexões sobre elas, mediadas por autores como Tomaz Tadeu da Silva e Paulo Freire, principalmente.

Os documentos Regimentais e os PPP's das escolas pesquisadas foram revisados antes do PMEV ser aprovado. Então, no que diz respeito à EJA, os documentos estão desatualizados. No PPP da *Escola A*, não existe nenhuma menção a essa modalidade e no PPP da *Escola C*, a EJA é citada apenas na apresentação das modalidades de ensino que são ministradas nessa escola. Sobre o PMEV, percebemos o pouco envolvimento das gestoras das na *Escolas B e C* em sua elaboração. Nenhuma das duas participou dos seminários de construção deste documento e, como vimos, a gestora da *Escola A* considera que os próprios professores vêm esse documento como mais um papel para ser guardado na gaveta, pois após a sua aprovação, pouco foi feito pelas entidades superiores para o seu pleno desenvolvimento no *cotidiano* das instituições escolares.

Pudemos perceber, por meio do que já foi dito nos capítulos anteriores, que os alunos das escolas pesquisadas, representam um grupo relativamente homogêneo: os motivos pelos quais pararam de estudar e os motivos pelos quais voltaram a estudar são muito parecidos. Por outro lado, compõem um grupo diversificado de culturas, reunindo pessoas de lugares, idades e empregos diferentes, entre outros aspectos. Essa heterogeneidade de vidas propicia uma diversidade de conhecimentos e habilidades que são a marca da EJA.

Sobre os professores, percebemos que, de maneira geral, esses fazem além do que prescrevem os documentos e tentam flexibilizar o conteúdo, de forma que as

atividades sejam mais condizentes com a realidade dos alunos. A exemplo disso, podemos citar uma atividade realizada pela professora de Geografia da *Escola B*, que ensinou aos alunos sobre latitude, longitude e pontos cardeais, a partir do caminho que cada um deles faz para casa.

Nesse dia, *Fernanda* pediu aos alunos que desenhassem, em uma folha do caderno, o percurso que fazem da casa deles até a escola. Durante a construção desse caminho, ela explicou, apontando num mapa-múndi, como os alunos conseguiriam localizar a latitude e a longitude no mapa, medindo a distância do Equador ao longo do meridiano de Greenwich e a distância do meridiano de Greenwich medida ao longo do Equador, permitindo que os alunos fizessem o mesmo. Em seguida, após os alunos terem terminado de fazer o percurso, *Fernanda* demonstrou, individualmente, as direções que cada um dos alunos tomava para ir até a escola, indicando nos desenhos os pontos cardeais.

Pesquisar o *cotidiano* escolar é exatamente isso: perceber essas *artes de fazer*, essas ações que permeiam as escolas, desenvolvidas por docentes e discentes. Mas não só. Analisar o cotidiano escolar compreende um percurso de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que possibilita recuperar os pontos contraditórios e os muitos sentidos presentes, os diversos pontos e características sociais e políticas que compõem o âmbito mais amplo, por meio do qual se pode debater a atuação de uma medida iniciada pelo poder público e seus usos nas instituições escolares. As invenções *cotidianas* que acontecem na escola significam as diferentes maneiras de os professores se adequarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes maneiras de “caça não-autorizada”²⁷ que vai recriando o *cotidiano* de suas práticas (DURAN, 2007).

Como nos recorda Certeau (1994, p. 105), “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”. A *tática* é a arte do fraco, sem lugar próprio, administrada pela falta de um *poder*. Evidenciá-la na pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* significa registrar-se na “viagem de uma maneira de ver as coisas para outra [a qual] começa com esta constatação: há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas.” (CERTEAU, 1994, p. 11). Assim, segundo

²⁷ A expressão é de CERTEAU, 1994, p. 38, referindo-se às invenções cotidianas dos “consumidores” da “cultura oficial” – os dominados – o que não quer dizer passivos ou dóceis.

Duran (2007), estudar as *táticas* praticadas nos estabelecimentos de ensino nos coloca nesse movimento de entender as práticas, não pelas margens de documentos técnicos, mas sim pela sua própria lógica.

Por meio das entrevistas, foi possível perceber, nas falas das gestoras, que mesmo com a construção do PMEV, um documento pensado para aprimorar a educação de adultos do município, ainda existem empecilhos que não garantem às escolas a autonomia de elaborar o seu próprio currículo: “*A gente esbarra na rigidez do currículo, nós não temos autonomia pra fazer uma grade curricular*”. E ainda acrescenta: “*a superintendência não flexibiliza... segue a lei ali. Não tem outro olhar pra lei, porque a lei pode ser atendida, você tem como montar um currículo pra EJA sem ferir a lei, a legislação*”. (Cida, vice-diretora da Escola A).

Os estudos do *cotidiano* no âmbito da educação e, especificamente, a respeito do assunto principal desse trabalho, buscam discutir sobre as práticas curriculares reais, compreendendo-as como complexas e relacionadas aos *saberes-fazeres* que na maioria das vezes, formam um todo coerente e organizado como aquele que, possivelmente, demonstra as propostas dos currículos oficiais. Isso quer dizer que os professores tecem suas práticas *cotidianas* a partir de redes, diversas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação (SANTOS, 1995, 1997 e 2000).

Todas essas constatações nos levam a questionar o currículo prescrito e o currículo *praticadopensado*, isto é, o currículo vivenciado no interior das escolas. Segundo Libâneo e Oliveira (2003 apud Platt e Abrahão, S/D), o currículo entendido como formal e que pode ser reconhecido como oficial foi determinado pelo sistema educacional, enunciado em regras curriculares, desde suas metas até os conteúdos das áreas ou disciplinas que deveriam ser estudadas.

Sabendo que o “currículo formal refere-se aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (LIBÂNEO apud MEDEIROS et al, S/D), entende-se que as diversificações do currículo *praticadopensado* se apresentam nos estabelecimentos de ensino, sendo influenciadas de várias maneiras, pois são a consequência dos muitos propósitos de cada administração. Deste modo, entende-se o currículo como a base do conhecimento acadêmico, que se faz essencial por causa do aparecimento da educação em massa, tornando necessária uma organização estável do conhecimento que seria repassado aos alunos (MEDEIROS ET AL, S/D).

O currículo real ou vivenciado, por sua vez, é o que passa a ser realidade, em cada momento, no ambiente escolar, como consequência de um PPP e dos objetivos a serem ensinados (JESUS, S.D; LIBÂNEO E OLIVEIRA apud PLATT; ABRAHÃO, S/D). Nesta perspectiva, o currículo real é “tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (LIBÂNEO E OLIVEIRA apud PLATT; ABRAHÃO, p. 363, S/D). Dessa forma, o currículo real surge da recriação do currículo formal, vivenciado na prática social, introduz conteúdos, métodos, experiências preconcebidas e atividades desenvolvidas entre professor e alunos (SACRISTÁN, 1998).

Portanto, estamos entendendo, a partir do que foi visto e ouvido no momento da pesquisa documental, da observação e da entrevista, que existe uma discrepância entre o currículo formal e o currículo vivenciado e isso acontece por causa das relações de *poder* que envolvem a escola. Percebemos que, em ambos os currículos, são negociadas diferenças, de ambos participam sujeitos dotados de variados pertencimentos culturais, e daí surgem as divergências de ideias, que acabam acarretando consequências políticas que precisam ser enfrentadas.

“(...) estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance de equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (MEC, 2010, p. 07).

Essa declaração pressupõe a importância da Educação de Jovens e Adultos para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça a todas as pessoas que não puderam, por algum motivo, estudar na idade apropriada, a oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos, de forma que sejam preparadas para viver numa sociedade em constantes e aceleradas transformações. Portanto, para que isso ocorra da melhor maneira possível, é necessário e urgente a elaboração de um currículo especialmente pensado para a EJA, que combata a evasão, o desinteresse dos alunos e a infantilização do perfil dos estudantes por meio das práticas docentes e os currículos cientificistas.

A Educação de Jovens e Adultos requer um currículo que priorize as características e as peculiaridades dos alunos dessa modalidade e que almeje o desenvolvimento destes *cotidianamente*, seja na sala de aula, seja como cidadãos críticos. Então, para que a elaboração desse currículo aconteça, é necessário que

professores, gestores e alunos, bem como toda a comunidade escolar, se una, reivindique e lute perante os órgãos públicos a autonomia de criarem seus próprios currículos. Só assim conseguirão realizar o protagonismo desse documento e construí-lo de acordo com as características e peculiaridades de cada escola.

Conforme Sacristán (2000), o currículo é uma via fundamental de referência para fazer a análise do que as instituições escolares fazem, de fato, a respeito do PPP e da cultura. Os currículos, especialmente nos níveis de ensino obrigatório, pretendem realizar a formação do aluno no ambiente cultural, formativo e social. Portanto, o papel da escola é “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

O aprendizado do aluno, no estabelecimento de ensino é desenvolvido a partir de uma proposta cultural para a escola, sendo esta preparada para um segmento ou nível. Isto é, “o currículo é uma seleção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura e estes são codificados de forma única” (SACRISTÁN, 2000, p. 35). Sobre isso, Certeau (1994, p. 142) assinala que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não é, precisamente, reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”.

Duran (2007) nos coloca que, debatendo a catequização a que eram forçados os índios da América do Sul, pelos seus colonizadores, parecendo, por fora, estarem submissos completamente e aceitar os interesses do conquistador. Certeau destaca que, de fato, “metaforizavam” a ordem dominante, fazendo acontecer suas leis e suas representações num outro registro, no panorama da própria tradição. Ou seja, “a presença e a circulação de uma representação não indicam, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” (CERTEAU, 1994, p. 40).

Segundo o Centro Nacional de Pesquisa em Currículo (CENPEC), a escola deve “ensinar conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade. [...] levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação” (CENPEC apud SILVA, 2009, p. 3), tornando os alunos empoderados de sua própria cultura e questionadores de leis e representações impostas tradicionalmente.

Nesse sentido, para Duran (2007), a autenticidade da “autoridade”, ou seja, a demonstração daquilo que é “aceito” como “crível”, se estrutura a partir das representações que vão se articulando em volta dela e que se exprimem por uma “constelação de referências”, fontes, uma história, uma imagem, em síntese, por uma articulação de “autoridades”. Isto é, “a toda vontade construtiva são necessários sinais de reconhecimento e acordos feitos acerca das condições de possibilidade, para que seja aberto um espaço onde se desenvolva” (CERTEAU, 1995, p. 34). São as representações aceitas que, de acordo com ele, iniciam e simultaneamente emitem essa nova credibilidade.

Para Duran (2007), ao considerar suspeitos alguns dos percursos caminhados por uma determinada política, ao delatar as incoerências, as contradições e incertezas “entre aquilo que as autoridades *articulam* e aquilo que delas é *aceito*, entre a comunicação que *permitem* e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis” (CERTEAU, 1995, p. 40), destaca-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em forma de uma determinada política.

Os estabelecimentos de ensino cumprem sua função social quando tomam para si, neste processo, uma posição ética, criativa, crítica e política por intermédio de seu currículo. Neste ponto de vista, o currículo não se remete a uma singela relação de listagens de conteúdos a serem lecionados nas diversas modalidades da educação. Porém ao compreender que o ensino é político, nota-se que a seleção dos conteúdos dos currículos das instituições escolares necessita ser interpretada “como objeto de análise, de reflexão, uma vez que passa, necessariamente, pelo que o elaborador do currículo entende como fundamental” (SILVA, 2009, p. 3).

Dessa forma, ao colocarmos em discussão o currículo *praticadopensado* no *cotidiano* escolar, é necessário, também, observarmos a interação deste com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, pois este é “o grande projeto da escola; aquele que responde pela organização do e no tempo e espaço escolar” (PLATT; ABRAHÃO, S/D, p. 178). Para os autores, este elemento tem por propósito organizar as ações institucionais a partir dos pressupostos desenvolvidos, coletivamente, pela equipe escolar.

Em síntese, o currículo *praticadopensado*, nesta perspectiva, pode ser compreendido como um conjunto de experiências vivenciadas, ou seja, reais, no estabelecimento de ensino, em forma do *saber*, em meio às relações sociais e que

colabora para a formação da *identidade* dos alunos isto é, ele “associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

As percepções e as soluções para a construção dos currículos *praticados/pensados* a serem colocados em prática nas escolas, está intrinsecamente relacionados “ao momento social, histórico e econômico” (SILVA, 2009, p. 4). Este fato é destacado ao se observar a história do currículo. Como indicado por Schimidt (2003), o conceito primordial do currículo remetia-se a algo exato, relativo às disciplinas em si, mas, como vimos, com o passar dos anos, seu sentido tem evoluído, sendo atribuídos a ele novos significados.

Assim sendo, como podemos colocar em discussão uma determinada política sem entender, primeiramente, que não podemos dedicar esse assunto somente segundo um específico lugar – o nosso? É necessário reconhecer que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares.” (CERTEAU, 1995, p. 222).

Estabelecendo-se como objeto de reflexão dos professores, as invenções *cotidianas* representam as diversas maneiras de os professores se adequarem a essa política, aos diferentes modos de reorganizarem o *cotidiano* de suas práticas. Essas invenções *nos/dos/com os cotidianos* vão criando uma “cultura”, *saberes* pedagógicos da escola, *saberes* produzidos por professores e alunos, na discursividade da vida *cotidiana*, na realidade do *cotidiano* escolar (DURAN, 2007).

Portanto, os currículos das escolas de Viçosa, principalmente este que as gestoras e professores querem elaborar, especificamente, para a EJA, devem atender, entre outras coisas, à demanda dessa geração, de acordo com o momento que estamos vivendo, abordando assuntos atuais e que auxiliarão os alunos a pensarem criticamente sobre a sociedade em que estão vivendo.

Sacristán (2000) indica que as transformações curriculares nos sistemas de educação, ao serem elaboradas, cumprem à risca a lógica de que, por meio das mudanças, é possível notar a melhor adaptação entre os currículos e as metas do espaço escolar, sendo muito provável, dessa forma, dar uma resposta mais adequada sobre a melhoria das oportunidades, não só para os alunos, mas, da mesma forma, para os grupos da sociedade as quais esses alunos pertencem.

Analisar com os *cotidianos* é estar cauteloso aos movimentos fabricados nos *espaçostempos* privilegiados para a criação de conhecimento, vivenciados nas instituições escolares. Pensando assim, compreende-se que o ponto principal é problematizar essa concepção. Portanto, segundo Ferraço (2008, p. 101), os estudos com os *cotidianos* “[...] são uma tentativa de subversão da naturalização da lógica cartesiana na pesquisa educacional, especialmente na complexidade das redes de ações, representações e saberes tecidas/compartilhadas no cotidiano escolar”.

Quando esse modo de estudar contagia, deixamos de olhar e passamos a sentir, de acordo a teoria de Ferraço (2008, p. 103): “[...] passamos a fazer parte desse cotidiano, quando estamos na escola, nos sentimos parte dela, não conseguimos nos colocar como observadores apenas, mas colaboradores do processo”. Como aconteceram várias vezes, durante o período em que passei observando as escolas, de repente me via envolvida nas atividades com os alunos, nos diálogos e dinâmicas das aulas. Portanto, experienciar as práticas e as criações que se tecem no interior dos estabelecimentos de ensino, é analisar o *cotidiano*, como fizemos com Michel de Certeau, é encontrar significado nas “artes de fazer” de professores e alunos.

[...] precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser em especial nessas pesquisas (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 40).

O mergulho que fizemos no *cotidiano* das escolas que participaram dessa pesquisa nos levou a refletir e a problematizar algumas peculiaridades que encontramos nos currículos *praticadospensados*. São notáveis, na mesma escola, diferentes professores apresentando maneiras diversificadas de articular a relação escola/cultura(s), indo de uma ponta de profunda ruptura, a outra de uma forte procura de articulação.

Contudo, esta confirmação é harmonizável com a declaração de que existem ambientes – as salas de aula – que estão centralizados nos *saberes* acadêmicos e, de certa forma, demonstram maior distância em relação às culturas sociais de referência, e outros – as atividades extraclasse – em que as interrelações com as culturas sociais de referência e, especialmente, as culturas dos jovens estão, particularmente, presentes. Tal constatação percorre em maior ou menor proporção o *cotidiano* das escolas pesquisadas e, talvez, se possa afirmar que é indispensável na dinâmica escolar. Sobre isso, podemos

retomar as atividades relatadas no capítulo 4, realizadas pela professora de Matemática e de História, respectivamente.

Ao longo das observações feitas nas escolas e da escrita desta dissertação, foi possível perceber que as professoras e professores criam e recriam suas *táticas e ações*, a partir da rejeição ou das alterações das proposições curriculares oficiais, por não acharem que essas contemplam as interações *cotidianas* de cada escola.

Portanto, a ideia da imposição de um currículo único para todas as escolas e todos os profissionais que nelas atuam é uma ilusão autoritária, o que nos remete à discussão, impossível de fazer neste texto, sobre a atual política nacional de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando o pensamento de Certeau (1994) acerca das ações dos praticantes da vida cotidiana, que desenvolvem suas maneiras de fazer, através dos usos e táticas na utilização dos produtos que lhes são dados para consumo pelo sistema. Oliveira também concorda com essas ideias a partir do diálogo com Certeau, nos dizendo que “há maneiras de utilizar que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato” (OLIVEIRA, 2008, p. 54). Reiteramos, portanto, que nas invenções cotidianas estão presentes outros valores e saberes para além do previsto e suposto oficialmente (LACERDA; OLIVEIRA, 2016, p. 1231).

Finalizamos esse capítulo constatando que, nas atividades *cotidianas* dessas escolas, os currículos que são criados unem os elementos das propostas formais com as possibilidades que surgem para serem realizadas. Assim, essas possibilidades vão se aprimorando a partir daquilo que sabemos e em que acreditamos, enquanto simultaneamente são definidas na dinâmica de cada turma, nos conhecimentos dos alunos e nas situações corriqueiras de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo a ser ensinado, mesmo que repetidamente ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado de forma diferente por professores diferentes, em turmas diferentes e em situações diferentes. É dessa maneira que compreendemos as práticas curriculares *cotidianas*, como relacionadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão imersos (OLIVEIRA, 2003).

INTERMEZZO VI



Charge 6. Fonte: <http://professoragabriellameireles.blogspot.com.br/2016/01/tirinhas-sobre-educacao-disponivel-em.html>

Em 2012, o Brasil ficou na penúltima posição, à frente somente da Indonésia, em um índice comparativo de desempenho educacional feito com dados de 40 países. O ranking, divulgado pela maior empresa de educação do mundo, a Pearson International, faz parte do projeto The Learning Curve (*Curva do Aprendizado*, em inglês) e mede os resultados de três testes internacionais aplicados em alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental²⁸.

Em pesquisa mais recente, de acordo com dados de um ranking da educação com 36 países, organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 2014, o Brasil ficou em penúltima posição mais uma vez, à frente, dessa vez, somente do México. Como critérios avaliados por essa instituição, estão o desempenho dos alunos no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a média de anos que os alunos passam na escola e a porcentagem da população que está cursando ensino superior²⁹.

²⁸ Ver link: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ranking-de-qualidade-da-educacao-coloca-brasil-em-penultimo-lugar.html>

²⁹ Ver link: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>

A pesquisa Retratos da Sociedade Brasileira – Problemas e Prioridades para 2014³⁰ realizou entrevistas com mais de 15.000 pessoas em todos os Estados brasileiros e, a partir dela, indicou a Educação, ao lado da Saúde e da Segurança Pública, como uma das principais preocupações dos brasileiros.

Brum S/D ressalta que a educação é uma das centrais causas que interferem no modelo de vida de um país. A inter-relação otimista entre os níveis de educação e de crescimento sociocultural, político e econômico dos cidadãos e da sociedade é uma questão assumida e comprovada em diversos lugares do mundo. Um povo com uma educação de qualidade tem maiores chances de viver no país com um padrão de vida melhor.

Ninguém vive sem educação. Este é o resumo do que pode discernir a sociedade subdesenvolvida e a sociedade contemporânea embasada no conhecimento. A educação é motivo fundamental da mudança social na vida das pessoas com pensamento crítico, passível de compreender, agir e mudar o mundo real em que vive (BRUM, S/D).

“Compete à educação encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”, conclui Delors em seu relatório para a UNESCO³¹.

Diante destes fatos e do estudo apresentado nesta pesquisa sobre a realidade das escolas municipais de Viçosa que oferecem EJA, principalmente em se tratando de infraestrutura e dos currículos *praticadospendados*, de maneira geral, podemos perceber que o sucateamento da educação tem acontecido no país inteiro, há muitos anos. Como mudar essa situação? Como encarar a realidade e tentar mudar o *cotidiano* amargo de vários alunos que estão hoje passando pelo processo de *ensinoaprendizagem*?

³⁰ Pesquisa CNI-IBOPE: Retratos da Sociedade Brasileira: Problemas e Prioridades do Brasil para 2014: fevereiro 2014 / Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2014.44 p.

³¹ Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – coordenação de Delors, Jacques. Ver link: <http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa

Desenvolver essa dissertação em busca de novos conhecimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos e do Currículo desta modalidade, que são temas muito importantes para mim como pesquisadora e, no geral, para a educação do nosso país, tem me proporcionado vários momentos de reflexão e aprendizado. Sinto-me privilegiada e, por isso – mas não só – responsável por fazer algo mais, algo que possa acrescentar ao desenvolvimento e aprimoramento da educação. Assim, como pedagoga e ciente das dificuldades e retrocessos pelos quais estamos passando atualmente no cenário educacional brasileiro, ainda que não tão revolucionários e suficientes para resolver todos os problemas, acredito que essa pesquisa trará benefícios para as escolas pesquisadas, para o município de Viçosa e, de certa forma, para o panorama geral da Educação de Jovens e Adultos no país.

No decorrer desse estudo, pudemos constatar algumas questões sobre a realidade escolar e o currículo que nela é *praticadopensado*. Uma delas é de que a escola tornou-se uma escola de classes sociais, com o propósito de produzir e legitimar o interesse das elites empresariais. Contudo, também pudemos constatar que essa mesma escola, é um campo de lutas e que a pedagogia é uma forma de política que pode propor uma postura crítica que leve em conta as transações simbólicas e materiais do *cotidiano*, numa forma de fornecer os fundamentos para se repensar a maneira como as pessoas dão sentido e substância ética e ao *poder* de suas vozes (MOREIRA; SILVA, 2000).

Iniciando o trabalho, cumprindo com o primeiro objetivo deste estudo, foi feita uma análise do currículo prescrito nos documentos que regem a EJA no município de Viçosa, sendo eles o Plano Decenal Municipal de Educação, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. A partir da identificação das normas estabelecidas nestes documentos, fui às escolas para identificar o currículo *praticadopensado* em seus *cotidianos*. Para isso, utilizei da pesquisa documental, da observação estruturada/assistemática e do caderno de campo.

O que pudemos constatar, a partir da concretização desses objetivos, foi que o PMEV apresenta metas e estratégias ambiciosas para a EJA. Porém, como vimos, algumas dessas metas deveriam ter sido cumpridas até o final de 2016 e isso não

aconteceu. De maneira geral, os Regimentos Escolares das escolas pesquisadas são muito parecidos, quase uma cópia exata uns dos outros, apesar das datas de atualização serem diferentes e antecederem o Plano Municipal de Educação de Viçosa. Ainda, ao contrário do que apresentam os Regimentos, os PPP das escolas pesquisadas são muito diversificados e estão mais atualizados do que esses Regimentos.

A partir das observações, foi possível perceber que o perfil dos alunos das escolas pesquisadas é muito parecido e os professores, de modo geral, estão tentando conduzir a Educação de Jovens e Adultos da forma como podem, saindo do padrão, com aulas mais dinâmicas, pensadas de acordo com a realidade dos alunos. Por meio das entrevistas, pudemos destacar três questões como sendo as mais importantes e de comum opinião entre as gestoras: a necessidade de efetivação de uma proposta curricular para a EJA; de formação continuada específica para os educadores da EJA e de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Municipais de Viçosa.

O terceiro e último objetivo dessa pesquisa nos remetia à problematização do currículo prescrito e do currículo *praticadopensado* nas escolas e aos seus deslizamentos na sala de aula. A partir dos questionamentos realizados, então, contatamos que os documentos regimentais e os PPP's das escolas pesquisadas foram revisados antes do PMEIV ser aprovado. Então, no que diz respeito à EJA, os documentos estão desatualizados. No PPP da *Escola A*, não existe nenhuma menção à EJA; já no PPP da *Escola B*, a EJA é mencionada, mas apenas no seu envolvimento com a Feira de Matemática e no PPP da *Escola C*, a EJA é citada apenas na apresentação das modalidades de ensino que são ministradas nessa escola. As gestoras das *Escolas B e C* não participaram dos seminários de construção do PMEIV e a gestora da *Escola A*, tendo participado, considera que os próprios professores veem o PMEIV como mais um papel para ser guardado na gaveta.

Os alunos das escolas pesquisadas representam um grupo relativamente homogêneo, sendo eles, em sua maioria, oriundos de camadas populares. Por outro lado, compõem um grupo diversificado de culturas, reunindo pessoas de lugares, idades e empregos diferentes; os professores fazem além do que prescrevem os documentos e tentam flexibilizar o conteúdo, de forma que as atividades sejam mais condizentes com a realidade dos alunos. Ainda, por meio das entrevistas, foi possível perceber que ainda

existe um empecilho que não retiram das escolas a autonomia de elaborar o seu próprio currículo: a submissão aos órgãos do poder público.

Em síntese, o presente estudo teve como principal objetivo mapear os documentos que normatizam a EJA das escolas de Viçosa, problematizando os aspectos curriculares neles propostos e relacionando com os currículos *praticados/pensados* nos *cotidianos* das escolas. Assim, cumprindo com os objetivos traçados nessa pesquisa, foi possível perceber, pela análise dos documentos que regulamentam essas escolas, que ainda existem muitas brechas nesses referenciais. Nesta perspectiva, podemos concluir que é necessária e urgente a concretização de uma reformulação desses documentos, principalmente respeitando as diversidades culturais e a valorização dos professores. Somente dessa forma, a comunidade escolar conseguirá exercer plenamente o currículo no *cotidiano* dessas escolas.

Neste momento, deixando de lado essa complexidade que envolve tanto os processos de formulação de propostas curriculares e políticas educacionais como o desenvolvimento das práticas docentes, é válido destacar duas posturas críticas frente à escola: entre os pesquisadores “progressistas”³² em educação, é comum a compreensão das propostas curriculares consideradas inovadoras como emancipatórias³³ e a sua não realização nas escolas como provenientes da incompetência e do desinteresse dos professores, supostamente “resistentes” à novidade, por estarem imersos em sua ignorância teórica e repetitividade prática, totalmente ligados aos “currículos tradicionais” e aos valores dominantes.

Contudo, outros pesquisadores exaltam os professores que estão nas salas de aula como os “verdadeiros lutadores” pela emancipação, que sempre procuram diminuir o cunho regulatório das propostas curriculares, por meio das práticas emancipatórias que desenvolvem em seus *cotidianos*. As duas posturas partem de um *parti pris* favorável ao *saber* formal e às grandes propostas no primeiro caso, e à criatividade e comprometimento docente no segundo (ALVES; NILDA, 2002).

³² Entendemos como progressistas, os professores que atuam como educadores e também como sujeitos do processo, estabelecem uma relação horizontal com os educandos e utilizam do diálogo como meio empreendedor na produção do conhecimento (FREIRE, 1992).

³³ Conceituamos emancipação social sob a perspectiva de Oliveira (2006) e Oliveira; Sgarbi (2008) da seguinte forma: “projeto político e epistemológico, por meio do qual conhecimentos e culturas, bem como temporalidades, escalas e modos de produção hoje subalternizados, e mesmo tornados inexistentes, reaparecem como possibilidades válidas de compreender o mundo, de nele estar e sobre ele agir” (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, podemos, reforçar o que já foi dito: o currículo é definitivamente um espaço de *poder* e aquilo que ele é depende, precisamente, da forma como ele é considerado pelos seus *praticantespensantes*. Nessa perspectiva, entendemos que, na escola, o currículo exerce seu *poder* quando o aluno é observado e numerado pelos professores, como meio de controle e de dominação. Muitas vezes, as áreas do *saber* se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas em vigilância. O que significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar todas as observações e anotações sobre eles, por meio de boletins individuais, estabelecendo classificações rigorosas sobre suas aptidões e dificuldades (TRAGTENBERG, 1985).

Tais ações pedagógicas têm o *poder* de marcar e apontar as diferenças, ressaltando a imagem de alunos tidos como "problemáticos", estigmatizados como "o negão", o "maloqueiro" ou o morador da "favela". A escola, ao dividir os alunos e o *saber* em séries, acaba por salientar de forma equivocada as peculiaridades de cada aluno, causando, muitas vezes, a exclusão de determinado aluno em detrimento de outros ou de ações pedagógicas que podem ser reestruturadas e desenvolvidas no sentido de acabar com a hierarquia e com o preconceito que acontece nas escolas.

O que percebemos, atualmente, é que os métodos de controle sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sobre os alunos, estão cada vez mais intensos e maldosos. O trabalho docente é desvalorizado sistematicamente, na busca pela legitimação do ataque à sua autonomia e autoria, na defesa da padronização curricular. Essas questões nos levaram às considerações que vamos tecendo ao final desta pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* escolares, fundamentadas no entendimento de que as escolas vêm perdendo sua autonomia pedagógica e administrativa e, por isso, todos os que a fazem, vivem e sentem, são afetados, ao mesmo tempo em que reinventam maneiras de recuperá-la (LACERDA; OLIVEIRA, 2016).

Tomando consciência desses fatos, que outras maneiras podemos inventar para resgatar a escola do monopólio do Poder Público? Quantas coisas não poderão ser desenvolvidas no interior das escolas, com o intuito de transformar positivamente a realidade daqueles que fazem parte *cotidianamente* da prática do currículo? Que mudanças podemos almejar, sabendo que o currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas sociais? O currículo pronto, imposto e criado sem levar em conta as peculiaridades de cada escola e do seu público, especificamente, pouco tem a acrescentar no desenvolvimento pedagógico.

O currículo é *político* e *subjetivo*, mas também é *formativo* e deve lutar contra a alienação causada pelo Estado capitalista, pelas mídias e pelas redes sociais. Após esse estudo, portanto, não poderemos olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo significa muito além do que tradicionalmente se imagina. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de *poder*. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2005, p. 150).

E é essa *identidade* que devemos buscar, incansavelmente, para a Educação de Jovens e Adultos, para nossas escolas, para nossos alunos e para a educação brasileira. Assim, para não finalizar, insisto e acredito na luta *cotidiana* de que é possível um currículo humanitário e uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. Uma História da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. e MACEDO, E.. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-102.

_____; GARCIA, R. L.. Continuando a conversa. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 9-14.

_____; OLIVEIRA, I. B. de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

AMORIM, T. L. **Educação de Jovens e Adultos: ontem e hoje**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/educacao-de-jovens-e-adultos-ontem-e-hoje/52171/>> Acesso em: 12 de agosto de 2014.

ANDER-EGG, E. Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978, Terceira Parte apud MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2006.

ANJOS, I. R. S. dos; VILAR, J. C. Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Espaço do Currículo**, v.7, n.1, p.86-96, Janeiro a Abril de 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

_____. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007.

BAIRROS, M.; GOMES, M. B. **Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico: espaços para construção de uma escola pública democrática**. Texto organizado para uso didático da Interdisciplina Organização da Escola de Ensino Fundamental, do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1ª Edição – 2006.

BARBOSA, J., PONTE, V., OLIVEIRA, M.; MOURA, H. Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre Balanced Scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. In J. Lopes, J. Francisco; M. Pederneiras (Orgs.), **Educação contábil: tópicos de ensino e pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

BARCELOS, V. H. L. **Educação de Jovens e Adultos - currículo e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARRETO, E. S. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

BARROS, S. R. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**: De acordo com a lei nº 5.692, de 11/8/71, com alterações introduzidas pelas leis nº 6.536/78 e nº 7.044 de 18/10/82. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1985.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guide de l'enquête de terrain**: produire et analyser des données ethnographiques. Paris: La Découverte, 1998.

BECKER, F. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (orgs). **Ser Professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.11-20.

BERGER, I. Psychologie des Enseignants, in Debesse, M. & Mialaret, G., **Traité des Sciences Pédagogiques**, tomo 6, Paris: P. U. F., 121-140.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. **Gestão e Políticas da Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BORBA, M. de C. **Informática e Educação Matemática**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer**, Brasília, maio de 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCNs. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BROILO, M. A. **A Rotatividade dos Professores na EJA**: A solidão docente na e pela inexistência de políticas públicas. Porto Alegre, 2011. 55 p.

BRUM, C. **A Qualidade da Educação Brasileira**: realidade e preceitos constitucionais. Sem data. Disponível em: <<http://www.faculadadedoguaruja.edu.br/revista/downloads/edicao92014/artigo08-a-qualidade-da-educacao-brasileira.pdf>> Acessado em: 28/03/2017.

CABRAL, A. L.; COLOMBI, F. C. C; FERREIRA, C. R. Currículo, poder e identidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2 - n. 4 -, jan/abr 2002.

CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. Aquilo que os alunos já sabem. In: _____. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999. p.78-97.

CERTEAU, Michel de. **A cultura do plural**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

_____. **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas** (9a ed.). São Paulo: Cortez, 2001.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Marco de ação de Belém**. Documento da VI Confitea. Brasília: Unesco; Confitea VI; Ministério da Educação, 2010, p. 7.

COSTA, M. da P. R. da; COZENDEY, S. G.; PESSANHA, M. C. R.. **Inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – algumas discussões**. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v.41 n.144 set./dez. 2011.

DUARTE, R. G. **Os Determinantes da Rotatividade dos Professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. Ribeirão Preto: editora, 2009. 34 p.

DURAN, M. C. G. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FÁVERO, O.; RIVERO, J. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade do Recife, Mimeo, 1959.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 3ª edição, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODINHO, J. F. **O papel do gestor escolar.** Portugal. 2013.121 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras.** v.12, n.3, p.256-272, set/dez. 2012.

LACERDA, E. F. de; OLIVEIRA, I. B. de. **Os currículos praticados pensados de uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1213 – 1235 out./dez.2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa.** 3a ed.. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo.** São Paulo, Cortez, 2011.

LOPES, E. S. **Praticantes de mundos: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade.** Brasil. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, M. J. M. **Les soins: images et réalités – le quotidien soignant au Brésil.** Paris: Université de Paris VII, 1993. Tese de Doutorado.

LUCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

MARQUES, M. O. **Projeto pedagógico: A marca da escola.** Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola, n 2 18. Ijuí: Unijuí, abr./jun., 1990.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, A. S. ET AL. **Currículo formal: vivencia e experiência no cotidiano escolar.** Sem data.

- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLL, J. **Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento**. In: Educação de Jovens e Adultos. MOLL, J.(Org.). Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007, p. 48.
- _____; SILVA, T. T. da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, I. B. de. As Artes do Currículo. In: OLIVERIA, I. B. de (org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Currículos Praticados: entre a regulação e emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- ORTNER, S. B. **Subjetividade e crítica cultural**. Horiz. antropol. vol.13 no.28 Porto Alegre July/Dec. 2007.
- PADILHA, P. R.. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- Patto, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERRENOUD, P.. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação da democracia** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PETITAT, A. **Produção da Escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, J.. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PINTO, V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PLATT, D. A.; ABRAHÃO, L. T. S. **Gestão escolar, currículo e ppp: análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar**. 173-186. S/D.
- PORCARO, R. C. **O Contexto Histórico da EJA no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG/ Abril, 2011.
- QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RANGEL, M. **Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 236 de 21 de janeiro de 1998**. Regula a elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino.

ROLDÃO, M. C. **Gestão escolar: fundamentos e práticas**. ME-DBE, 1999.

SACRISTAN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 119-148.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice - o social e o político na pósmodernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, C. S. P. dos; SOGLIA, I. S. Educação de Jovens e Adultos: expectativas e dificuldades. In: **Semana de Pedagogia: memórias de um percurso formativo**. Bahia – Jequié, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Currículo e trabalho pedagógico: prescrições políticas, prática negociada**. 2008a.

_____. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara: Onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SILVA, J. G. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce**. Trabalho necessário. Ano 7, nº. 9, pp. 1-18, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silv. – 2. ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SCHIMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG. Hum., Ci. Soc. Apl., Letras e Artes**. Ponta Grossa. Vol. 11, nº. 1, pp. 59-69, 2003.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, M.V. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

_____. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais**. RS, DP&A, 2002.

SOUZA, T. de S. e. **A Educação de Jovens e Adultos no Município de Viçosa: Entre as Leis e o Currículo das Escolas**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa - UFV, 2014. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso.

STRELHOW, T. B. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAGTENBERG, M. **Relações de poder na escola**. Lua Nova, vol.1, no.4, São Paulo, mar. 1985.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP: Papyrus, 2004.

_____. VEIGA, I. P. A. **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

VIÇOSA; *Projeto de Lei N° _____/2015*, de 24 de junho de 2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Viçosa: Prefeitura Municipal, 2015.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZABALA, A.A **prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZUNTI, M. L. G. C. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBREAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real**. Vitória, 2000.

ANEXOS**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE CONSULTA AOS DOCUMENTOS DA ESCOLA**

Eu, _____,
matrícula _____, na qualidade de responsável pela
Escola _____,
autorizo a realização da pesquisa intitulada “Do Currículo Prescrito ao Currículo em
Ação: um olhar a partir do Plano Decenal a sala de aula” a ser conduzida sob a
responsabilidade dos pesquisadores Edgar Pereira Coelho e Thaís de Sousa e
Souza. Declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à
realização da referida pesquisa, que autorizo aos pesquisadores o acesso ao
Regimento Escolar e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e que essa autorização
somente será válida no caso de obter parecer favorável do Comitê de Ética em
Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa.

Viçosa, ____ de _____ de 2016.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
GESTORES**

Prezado Participante da Pesquisa, tendo por base as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação: um olhar a partir do Plano Decenal a sala de aula”. Nesta pesquisa pretendemos analisar os aspectos curriculares, previstos na legislação municipal de Viçosa no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando se esta escola tem atendido ao que foi estabelecido no Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa, no que se refere a EJA. Para alcançar o objetivo, lhe convidamos a participar de uma entrevista com roteiro pré-definido, mas que conforme as respostas apresentadas poderão vir a serem acrescentadas novas perguntas e/ou exclusão dessas. A entrevista será registrada por gravação de áudio que, posteriormente, será transcrita pela mestrandia Thaís de Sousa e Souza e arquivadas digitalmente pelos pesquisadores, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa para, posteriormente, serem descartadas. Informamos que poderá ocorrer o risco do constrangimento pelo fato do Sr.(a) vir a se sentir pessoalmente exposto(a) em algumas questões formuladas, todavia, para evitá-lo, informamos que seu nome – e igualmente o nome da escola em que você trabalha – serão omitidos e substituídos por um pseudônimo a fim de que sua privacidade seja preservada e ainda, após as transcrições, lhe apresentaremos o material obtido para manter a fidelidade das informações. Igualmente, as conversas transcritas e registros arquivados somente serão divulgados em trabalhos científicos com o procedimento de sigilo informado anteriormente. Acreditamos que os resultados da presente pesquisa trarão benefícios indiretos ao (à) Sr.(a) e à escola, pois poderá contribuir para o enriquecimento dos documentos escolares (Regimento e Projeto Político Pedagógico) bem como a melhoria da ação pedagógica. O (a) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. A sua participação será voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelos pesquisadores. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Caso o (a) Sr.(a) tenha qualquer dúvida quanto à presente pesquisa e queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela mesma, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 98599-3880 ou pelo seguinte e-mail: thais.sousa@ufv.br. Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos e/ou denúncias, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3899-2492 ou pelo e-mail: cep@ufv.br.

Eu, _____, contato _____, após devidamente cientificado(a) de todos os procedimentos pelos quais irei participar e sanadas todas as minhas dúvidas, CONCORDO em participar da pesquisa.

Viçosa, _____ de _____ de 2016.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Edgar Pereira Coelho
edgar.coelho@ufv.br
Tel: (31) 3899-3180

Thaís de Sousa e Souza
thais.sousa@ufv.br
Tel: (31) 98599-3880

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
PROFESSORES**

Prezado Participante da Pesquisa, tendo por base as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação: um olhar a partir do Plano Decenal a sala de aula”. Nesta pesquisa pretendemos analisar os aspectos curriculares, previstos na legislação municipal de Viçosa no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando se esta escola tem atendido ao que foi estabelecido no Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa, no que se refere a EJA. Para alcançar o objetivo, lhe convidamos a permitir a observação de algumas aulas ministradas por você, com intuito de observar a metodologia utilizada, a sua interação com os alunos e o conteúdo das disciplinas ofertadas. As informações serão colhidas em um instrumento denominado “diário de campo” que consiste em anotações diárias pela pesquisadora Thaís de Sousa e Souza. Os dados obtidos serão arquivados digitalmente pelos pesquisadores, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa para, posteriormente, serem descartados. Informamos que poderá ocorrer o risco do constrangimento pelo fato do Sr.(a) vir a se sentir pessoalmente exposto(a) pela observação, todavia, para evitá-lo, informamos que o seu nome – e igualmente o nome da escola em que você trabalha – serão omitidos e substituídos por um pseudônimo a fim de que sua privacidade seja preservada. Igualmente, os dados obtidos serão divulgados em trabalhos científicos com o procedimento de sigilo informado anteriormente. Acreditamos que os resultados da presente pesquisa trarão benefícios indiretos ao (à) Sr.(a) e à escola, pois poderá contribuir para o enriquecimento dos documentos escolares (Regimento e Projeto Político Pedagógico) bem como a melhoria da ação pedagógica. O (a) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. A sua participação será voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelos pesquisadores. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a). Caso o (a) Sr.(a) tenha qualquer dúvida quanto à presente pesquisa e queira entrar em

contato com os pesquisadores responsáveis pela mesma, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 98599-3880 ou pelo seguinte e-mail: thais.sousa@ufv.br. Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos e/ou denúncias, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3899-2492 ou pelo e-mail: cep@ufv.br.

Eu, _____, contato _____, após devidamente cientificado(a) de todos os procedimentos pelos quais irei participar e sanadas todas as minhas dúvidas, CONCORDO em participar da pesquisa.

Viçosa, ____ de _____ de 2016.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Edgar Pereira Coelho
edgar.coelho@ufv.br
Tel: (31) 3899-3180

Thaís de Sousa e Souza
thais.sousa@ufv.br
Tel: (31) 98599-3880

**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
ALUNOS**

Prezado Participante da Pesquisa, tendo por base as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação: um olhar a partir do Plano Decenal a sala de aula”. Nesta pesquisa pretendemos analisar os aspectos curriculares, previstos na legislação municipal de Viçosa no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando se esta escola tem atendido ao que foi estabelecido no Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa, no que se refere a EJA. Para alcançar o objetivo, lhe convidamos a permitir a observação de algumas aulas ministradas a você, com intuito de observar a metodologia aplicada pelo professor, a interação coletiva entre os alunos e o conteúdo das disciplinas ofertadas. As informações serão colhidas em um instrumento denominado “diário de campo” que consiste em anotações diárias pela pesquisadora Thaís de Sousa e Souza. Os dados obtidos serão arquivados digitalmente pelos pesquisadores, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa para, posteriormente, serem descartados. Informamos que poderá ocorrer o risco do constrangimento pelo fato do Sr.(a) vir a se sentir pessoalmente exposto(a) pela observação, todavia, para evitá-lo, informamos que os dados relacionados aos alunos serão tratados de forma coletiva e caso haja alguma menção individual, o seu nome – e igualmente o nome da escola em que você estuda – serão omitidos e substituídos por um pseudônimo a fim de que sua privacidade seja preservada. Igualmente, os dados obtidos serão divulgados em trabalhos científicos com o procedimento de sigilo informado anteriormente. Acreditamos que os resultados da presente pesquisa trarão benefícios indiretos ao (à) Sr.(a) e à escola, pois poderá contribuir para o enriquecimento dos documentos escolares (Regimento e Projeto Político Pedagógico) bem como a melhoria da ação pedagógica. O (a) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. A sua participação será voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelos pesquisadores. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a

outra será fornecida ao Sr.(a). Caso o (a) Sr.(a) tenha qualquer dúvida quanto à presente pesquisa e queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela mesma, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 98599-3880 ou pelo seguinte e-mail: thais.sousa@ufv.br. Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos e/ou denúncias, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3899-2492 ou pelo e-mail: cep@ufv.br.

Eu, _____, contato _____, após devidamente cientificado(a) de todos os procedimentos pelos quais irei participar e sanadas todas as minhas dúvidas, CONCORDO em participar da pesquisa.

Viçosa, _____ de _____ de 2016.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Edgar Pereira Coelho
edgar.coelho@ufv.br
Tel: (31) 3899-3180

Thaís de Sousa e Souza
thais.sousa@ufv.br
Tel: (31) 98599-3880

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES

- 1) Há quanto tempo você trabalha na gestão desta escola?
- 2) Você participou de algum dos dois seminários de elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa aprovado em 2015? Se sim, qual ou quais? Em qual ou quais eixos? Se não, por quê?
- 3) No que diz respeito à EJA, foram estabelecidas seis metas:
 - 1 - diminuição do quadro de analfabetismo de jovens e adultos;
 - 2 - ampliação da oferta da EJA no ensino fundamental e médio;
 - 3 - garantia de parcerias com programas de formação profissional para os jovens e adultos;
 - 4 - efetivação de uma proposta curricular para a EJA, inserida nos projetos político pedagógicos das unidades escolares;
 - 5 - viabilização do atendimento dos alunos com deficiência, de modo que atenda às suas necessidades específicas;
 - 6 - formação continuada específica para os educadores da EJA.A escola já está realizando ações para o cumprimento de cada uma dessas metas? Quais? Se não, por quê?
- 4) Os alunos e professores estão cientes da existência do Plano e dos direitos que lhes são assegurados por meio dele? Eles participaram dos seminários de elaboração?
- 5) Os alunos participaram de alguma forma da elaboração do Plano? Qual?
- 6) Você acredita na possibilidade de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Municipais de Viçosa para o oferecimento de programas de formação profissional aos jovens e adultos da EJA, bem como o oferecimento de cursos de formação continuada aos educadores desses alunos? Se sim, de que maneira?