

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Rocely Viana da Rocha

**A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR FREIREANA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – ALAGOAS (2013-2020)**

Porto Alegre

2021

Adriana Rocely Viana da Rocha

A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR FREIREANA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – ALAGOAS (2013-2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial e obrigatório para a obtenção do
Título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Adriana Rocely Viana da
A Atuação da Política Curricular Freireana na
Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na Rede
Municipal de Educação de Maceió - Alagoas (2013-2020)
/ Adriana Rocely Viana da Rocha. -- 2021.
300 f.
Orientador: Luís Armando Gandin.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Jovens, Adultos e Idosos. 2. EJAI. 3. Currículo
Freireano. 4. Atuação Curricular. I. Gandin, Luís
Armando, orient. II. Título.

Adriana Rocely Viana da Rocha

A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR FREIREANA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – ALAGOAS (2013-2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
pré-requisito parcial e obrigatório para a obtenção
do Título de Doutora em Educação.

Tese apresentada em dezembro de 2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luís Armando Gandin (UFRGS) – Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Salles (UFRJ)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito (UFPEL)

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Luís Armando Gandin, pela paciência, incentivo e ensinamentos, contribuindo para o meu amadurecimento intelectual e profissional no decorrer de todo o processo de pesquisa, sobretudo na finalização desta jornada, incentivando-me e me orientando com sensibilidade e respeito nos momentos mais difíceis e desafiadores para mim. Senti-me muito honrada em ser sua orientanda.

À professora Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer, à professora Dr.^a Sandra Regina Sales e ao professor Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito, que compuseram a Banca examinadora, pelas contribuições e orientações fundamentais e necessárias, senti-me honrada com uma banca composta com profissionais que admiro e respeito.

À coordenadora do Doutorado interinstitucional em educação, DINTER (UFRGS-UNEAL), a professora Dr.^a Fabiana Marcelo, pelo carinho, atenção e apoio nesta jornada profissional.

A todos/as professores/as do DINTER (UFRGS-UNEAL) pelos ensinamentos e pelo incentivo durante todo o processo de estudo e qualificação profissional.

À Fundação de amparo à pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela na contribuição no investimento para formação dos/as da UNEAL.

Aos meus pais, José Lins da Rocha e Bernadete Viana da Rocha, pelo incentivo e cuidado durante a caminhada do doutorado, principalmente nos momentos mais difíceis para mim.

Ao meu filho Hugo, pelo seu amor em querer ficar comigo em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis deste percurso.

Aos meus irmãos, Adrylan, André e Mônica, pelo incentivo e colaboração durante esta trajetória.

À minha cunhada Cleide, pelo carinho e encorajamento diante das vitórias e dificuldades.

Ao meu companheiro Adriano, pela importância do reconhecimento dos meus limites e capacidade de superação durante toda a trajetória deste trabalho.

Aos meus familiares, em especial minhas tias Vera, Marta, Isabel, Diva, minhas primas/os Andreia, Aletheya, Carol, Pedro e Luizinho, pela torcida, carinho e estímulo de sempre.

Aos meus colegas do Dinter, Bruno Rogério Duarte, Cristina Bezerra, Débora Lúcia, Elielson Magalhães, Elizete Balbino, Gilson Sales, Graciele Faustino, João Neto, Eleusa da Rocha, Laudirege Fernandes, Lucicleide Silva, Lucio Izidro (in memoriam), Maria do Socorro Barbosa, Maria Silvia da Costa, Wellyngton Chaves, pelo incentivo, pela força e pelo companheirismo durante toda a jornada de estudos em Maceió e Porto Alegre.

À Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, em especial aos meus colegas de trabalho dos cursos de Geografia, Letras, Pedagogia e demais funcionários/as do Campus V de União dos Palmares/AL, a todo o grupo do Fórum de estágio (FOPECUS) e a toda equipe gestora dessa instituição, que acreditaram e me incentivaram nesta jornada profissional.

À Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL – SEMED –, em especial meus amigos/as da então coordenação de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Silvia Costa, Rubens, Imaculada, Inês, Jeane, Ivalda, Viviane, Matilde, Jeane, Inês, Lourdinha (in memoriam), Evarista e das demais coordenações, pelo constante incentivo e colaboração para a concretização desse trabalho de doutorado.

Aos amigos/as do meu grupo de estudos e pesquisas de sociologia da educação (GEPSE), Tábata, Déia, Bruna, Iana, Rúbia, Joice, Grazy, Simone, Gabriel, Jonas, Iuri, Ricardo, Tiago e Filipe, pelo carinho, estímulo e companheirismo durante o percurso deste trabalho.

Aos/as amigos/as da minha rede de apoio e sororidade, em especial, Leopoldina, Irani, Gileide, Fabrícia, Graça, Luciana, Isadora, Ana Luiza, Érica Mali, Débora, Simone Souza, Eliane Padilha, Edna, Juliana, Paulo, Nilton, Tony, Alice, Kleber, Maria, Romário e Gedida, pelo incentivo e colaboração em todos os momentos deste doutorado.

Às minhas amigas da jornada da Tese que flui – Evelyn, Ingrid, Simone, Patrícia, Renata, Lília, Clara, Carina, Andressa, Márcia, Renata Filipak e as demais mulheres pesquisadoras, pela amorosidade, cuidado e incentivo para a conclusão da jornada do doutorado.

Aos/às educadores/as das escolas da EJAI que participaram desta pesquisa, pela gentileza e atenção de me cederem as entrevistas para o estudo.

Aos profissionais da saúde que me acompanharam ao longo deste processo, principalmente à minha terapeuta Lívia, com sua sensibilidade, firmeza e torcida.

Ao meu revisor Edson, pela paciência e colaboração para a melhoria do meu trabalho.

E, por fim, aos/às funcionários/as da UFRGS, pela gentileza com que sempre nos trataram, como estudantes da Pós-Graduação em Educação.

RESUMO

Esta tese objetiva analisar e compreender a atuação da política curricular freireana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da rede municipal de educação de Maceió/AL (2013-2020). O estudo baseou-se nas contribuições teóricas e metodológicas da abordagem da sociologia educacional crítica, sobretudo a análise relacional (APPLE, 2006); na atuação de políticas educacionais, como um movimento praxiológico de interpretação-tradução curricular (BALL, 2015, 2016); no currículo como processo (SACRISTÁN, 1998; 2000), com ênfase na relação entre o contexto de formulação (currículo prescrito e apresentado aos professores/as e alunos/as) e realização curricular (currículo modelado); e, finalmente, na ampliação das análises da atuação, abrangendo, a partir da leitura curricular freireana (ARROYO, 2021), a centralidade da ação dos sujeitos educandos/as em seus contextos, a humanização como ideia base para desconstrução do paradigma político-pedagógico hegemônico, a cultura dos/as educandos/as como matriz de humanização e a justiça e a ética como valores centrais de formação humana na elaboração curricular para a EJA. Foi preciso combinar essas teorias, numa perspectiva relacional, visando capturar as singularidades e especificidades dessa atuação curricular, atentando para a influência da relação macro e microcontextual dessa política. O campo empírico aqui selecionado corresponde a duas escolas dos anos finais da EJAI, uma com histórico de oferta nessa modalidade educativa e outra com histórico de oferta como ensino fundamental noturno, considerando possíveis diferenças de atuação nas escolas. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com as coordenações e professores/as de cada área do conhecimento em cada uma das instituições, totalizando 11 (onze) entrevistas gravadas e transcritas. Além disso, foram consultados os projetos político-pedagógicos de cada escola para identificar as dimensões contextuais influentes nas atuações curriculares. Como resultado desta pesquisa, a atuação da política curricular da EJAI mostrou que, no nível da interpretação, os atores professores/as revelaram maior domínio da linguagem da política nos aspectos teórico-metodológicos do que as coordenadoras pedagógicas. Isso não significa que elas não compreendam a política, mas que expressam seu entendimento através do relato de dificuldades enfrentadas e relato da linguagem da prática da política. Quanto à tradução curricular, focada na linguagem da prática da política, os/as entrevistados/as revelaram que, nas práticas de planejamento individual e coletivo, adotou-se o método de projetos como currículo modelado nas escolas, ressaltando que a autonomia compartilhada no exercício profissional docente foi mais evidenciada na escola da EJAI com maior experiência de gestão democrática. Quanto aos discursos curriculares que reverberaram nas escolas, a influência das orientações curriculares mostrou avanços nos processos de reeducação do olhar dos/as educadores/as sobre os/as educandos/as da EJAI nas duas instituições pesquisadas; quanto às dificuldades para a atuação, evidenciaram-se, em ambas as escolas, a falta de carga horária para participação de muitos/as professores/as nos momentos de horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e a falta de melhores condições e recursos na EJAI. Porém, a escola que ofertava o ensino fundamental noturno mostrou que essa política exige muita criatividade e tempo de estudo para ser colocada em ação pelos/as professores/as. Além disso, há dificuldade no trabalho curricular com os/as adolescentes da EJAI.

Palavras-chave: **Jovens, Adultos e idosos. EJAI. Currículo Freireano. Atuação Curricular.**

ABSTRACT

This thesis aims to analyze and understand the performance of Freire's curricular policy in the Education of Youth, Adults and Elderly (EJAI) of the municipal education network of Maceió/AL (2013-2020). The study was based on the theoretical and methodological contributions of the critical educational sociology approach, especially relational analysis (APPLE, 2006); in the performance of educational policies, as a praxiological movement of curricular interpretation-translation (BALL, 2015, 2016); in the curriculum as a process (SACRISTÁN, 1998; 2000), with an emphasis on the relationship between the formulation context (prescribed curriculum and presented to teachers and students) and curriculum realization (modeled curriculum); and, finally, in the expansion of the analysis of performance, covering, from the Freirean curricular reading (ARROYO, 2021), the centrality of the action of the students being educated in their contexts, humanization as a basic idea for deconstructing the political-pedagogical paradigm hegemonic, the culture of the students as a matrix of humanization and justice and ethics as central values of human formation in the elaboration of the curriculum for the EJA. It was necessary to combine these theories, in a relational perspective, aiming to capture the singularities and specificities of this curricular action, paying attention to the influence of the macro and microcontextual relationship of this policy. The empirical field selected here corresponds to two schools in the final years of EJAI, one with a history of offering this educational modality and the other with a history of offering elementary education at night, considering possible differences in performance in schools. For data collection, individual semi-structured interviews were carried out with the coordinators and professors of each area of knowledge in each of the institutions, totaling 11 (eleven) recorded and transcribed interviews. In addition, the political-pedagogical projects of each school were consulted to identify the contextual dimensions that influence the curricular actions. As a result of this research, the performance of the EJAI's curriculum policy showed that, at the level of interpretation, the teacher actors revealed a greater mastery of the policy language in theoretical-methodological aspects than the pedagogical coordinators. This does not mean that they do not understand politics, but that they express their understanding through reporting difficulties faced and reporting the language of policy practice. As for the curricular translation, focused on the language of policy practice, the interviewees revealed that, in the practices of individual and collective planning, the project method was adopted as a curriculum modeled in schools, emphasizing that the shared autonomy in the exercise teaching professional was more evident in the EJAI school with greater experience of democratic management. As for the curricular discourses that reverberated in the schools, the influence of the curricular guidelines showed advances in the processes of re-education of the educators' gaze on the EJAI students in the two institutions surveyed; As for the difficulties in performing, it was evident, in both schools, the lack of hours for the participation of many teachers in the moments of collective pedagogical work (HTPC) and the lack of better conditions and resources in the EJAI. However, the school that offered elementary education at night showed that this policy requires a lot of creativity and study time to be put into action by the teachers. In addition, there is difficulty in curricular work with EJAI adolescents.

Keywords: Youth, Adults and Elderly. EJAI. Freirean Curriculum. Curriculum Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrelaçamento teórico-metodológico para o estudo da atuação da política curricular de base freireana da EJAI-Maceió/AL	74
Figura 2 – Estudo de políticas educacionais - ferramentas analíticas propostas por Stephen Ball	79
Figura 3 – Atores envolvidos com processos de atuação de políticas nas escolas	85
Figura 4 – Currículo como processo	95
Figura 5 – Âmbitos e competências no plano curricular.....	114
Figura 6 – Núcleos-eixos para repensar a construção coletiva do currículo escolar e a formação docente hegemônica	117
Figura 7 – Modelos Metodológicos.....	127
Figura 8 – Entrevistados na Escola Esperança	137
Figura 9 – Entrevistados na Escola Renascer	137
Figura 10 – Eixos de categorização.....	151
Figura 11 – Formulário sobre o Tópico Conhecimento	190
Figura 12 – Influência das orientações curriculares sobre os docentes da Escola Esperança	193
Figura 13 – Dificuldades na atuação da política curricular EJAI na Escola Esperança.....	197
Figura 14 – Outras influências à atuação da EJAI na Escola Esperança	204
Figura 15 – Influência das orientações curriculares sobre os docentes da Escola Renascer	258
Figura 16 – Dificuldades na atuação da política curricular EJAI na Escola Renascer.....	262
Figura 17 – Outras influências à atuação da EJAI na Escola Renascer	267

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-síntese para elaboração do roteiro das entrevistas	144
Quadro 2 – Matriz geral para organização dos dados advindos das entrevistas de cada escola...	147
Quadro 3 – Atores educadores/as da política curricular da EJAI entrevistados/as na Escola Esperança	155
Quadro 4 – Atores educadores/as da política curricular da EJAI entrevistados na Escola Renascer	227
Quadro 5 – Resultado do Censo da Educação Básica sobre as matrículas realizadas entre 2014-2019	238

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS	18
1.1	DO CAMPO DAS NECESSIDADES CONCRETAS AO CAMPO DO PROBLEMA.....	18
1.1.1	Por que as necessidades pessoais e profissionais levaram à realização de pesquisa sobre a EJA?	18
1.1.2	Por que a valorização e compromisso são necessidades concretas para pesquisas no campo da Educação de Jovens, Adultos (EJA)?	22
1.1.3	Por que pesquisar a política curricular em rede temática como uma necessidade concreta?.....	27
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	31
1.3	OBJETIVOS.....	32
2	POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA NA EJA: A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA O CURRÍCULO ESCOLAR.....	34
2.1	CONSIDERANDO O CAMPO EDUCACIONAL DA DENÚNCIA E ANÚNCIO, COMO OS REFERENCIAIS POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ÉTICO ESTÃO PRESENTES NA MATRIZ DO PENSAMENTO FREIREANO?	34
2.1.1	Alguns elementos da matriz do pensamento freireano que influenciaram a política curricular da EJAI.....	44
2.1.2	E como fica a influência da matriz do pensamento freireano na educação, em tempos de ascensão da extrema direita, ultraliberal e ultraconservadora no Brasil?	50
2.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA EJA	53
2.3	POLÍTICA CURRICULAR FREIREANA NA EJAI MACEIÓ/AL	56
2.3.1	Conhecendo as orientações curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).....	63
2.3.2	Pretensões de um documento orientador: a linguagem da política	64
3	A POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA DA ATUAÇÃO DO CURRÍCULO DE BASE FREIREANA NA EJAI-MACEIÓ/AL	73
3.1	A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA PESQUISA EDUCACIONAL	73
3.2	PESQUISANDO SOBRE ATUAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA.....	84
3.3	POLÍTICA ATUADA NA ESCOLA: O MOVIMENTO RELACIONAL ENTRE CONTEXTOS, INTERPRETAÇÕES E TRADUÇÕES.....	90

3.4	O CURRÍCULO COMO PROCESSO PARA O ESTUDO DE POLÍTICAS ATUADAS NA ESCOLA.....	92
3.4.1	Contexto de formulação curricular	97
3.4.2	Contexto de realização curricular	105
3.5	O PLANEJAMENTO CURRICULAR E A ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AÇÕES EM DIFERENTES ÂMBITOS DECISÓRIOS.....	112
3.6	A LEITURA CURRICULAR FREIREANA DA POLÍTICA CURRICULAR ATUADA DA EJAI EM MACEIÓ.....	115
3.6.1	Como o paradigma político-pedagógico freireano radicaliza as disputas curriculares com o paradigma político-pedagógico hegemônico?	115
4	CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DA EJAI EM MACEIÓ/AL	125
4.1	UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR ATUADA NA ESCOLA	125
4.1.1	Breves considerações acerca dos modelos metodológicos como mediadores dos fundamentos dos processos investigativos	126
4.1.2	A perspectiva crítico-relacional como caminho metodológico para o estudo sobre a atuação da política curricular freireana da EJAI	130
4.2	SITUANDO O CENÁRIO SELECIONADO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	132
4.2.1	Campo empírico da pesquisa.....	132
4.2.1.1	Caracterização das escolas	135
4.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PARA PESQUISA DA POLÍTICA CURRICULAR ATUADA NAS ESCOLAS SELECIONADAS	138
4.3.1	Coleta de informações e dados.....	139
4.3.2	Organização e análise dos dados	146
5	ATUAÇÃO DA POLÍTICA FREIREANA DA EJAI NAS ESCOLAS ESPERANÇA E RENASCER	149
5.1	A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA DA ESCOLA ESPERANÇA.....	152
5.1.1	Eixo Interpretação da política curricular de base freireana	157
5.1.2	Eixo Tradução da política curricular de base freireana da EJAI	163
5.1.2.1	Práticas de planejamento curricular – planejamento coletivo	164
5.1.2.2	Práticas curriculares – planejamento coletivo – professores/as.....	172
5.1.2.3	Prática de planejamento curricular individual – voltado para as ações dos professores/as	181

5.1.2.4	Prática de reelaboração de instrumentos para organização dos planejamentos curriculares na EJAI.....	189
5.1.3	Discursos curriculares como reverberações da atuação da política curricular da EJAI na escola Esperança.....	192
5.1.3.1	A influência das orientações curriculares na prática dos professores/as da EJAI.....	192
5.1.3.2	Dificuldades na atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Esperança ...	196
5.1.3.3	Outros elementos a influenciar a atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Esperança.....	204
5.2	A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA DA ESCOLA RENASCER.....	210
5.2.1	Eixo Interpretação da política curricular de base freireana.....	210
5.2.2	Eixo Tradução da política curricular de base freireana da EJAI.....	224
5.2.2.1	Práticas de planejamento curricular – planejamento coletivo.....	231
5.2.2.2	Práticas curriculares – planejamento coletivo – professores/as.....	241
5.2.2.3	Prática de planejamento curricular individual – voltado para as ações dos/as professores/as	246
5.2.2.4	Prática de reelaboração de instrumentos para organização dos planejamentos curriculares na EJAI.....	255
5.2.3	Discursos curriculares como reverberações da atuação da política curricular da EJAI na escola Renascer.....	257
5.2.3.1	A influência das orientações curriculares na prática dos professores/as da EJAI.....	257
5.2.3.2	Dificuldades que emergiram na atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Renascer.....	261
5.2.3.3	Outros elementos a exercer influência (positivas ou negativas) na atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Renascer.....	266
5.3	O QUE NOS ENSINAM OS DIFERENTES TIPOS DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA DA EJAI NAS ESCOLAS PESQUISADAS? ...	271
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
	REFERÊNCIAS.....	286
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	291
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas (Coordenadoras).....	293
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas (Professores).....	295
	APÊNDICE D – Relação das Pesquisas Realizadas sobre a EJA no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas Período: 2000 a 2018.....	297
	APÊNDICE E – Escolas com EJAI de 2013 a 2019 – Por Segmentos.....	299

INTRODUÇÃO

É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas (DEMO, 2011, p. 35-36).

As inquietações e indagações podem nos impulsionar na busca de novos conhecimentos. Assim, muitas pesquisas *no campo educacional* podem surgir a partir dos desafios político-pedagógicos vividos pelos/as educadores/as em seu exercício profissional, frente a uma dada realidade escolar, instigando alguns desses docentes a percorrer caminhos que promovam o que Arroyo (2017, p. 13) chama de reinvenção de identidades educadoras, pois

Há vida nas escolas. Seus profissionais são sujeitos de autorias de reinvenção da docência. Seu contato próximo com o outro – crianças, adolescentes, jovens e adultos populares - que vai chegando de processos tão injustos de desumanização não lhe permite ficar distantes das experiências sociais extremas que os educandos e os próprios educadores carregam. Não há como ignorar as experiências sociais extremas e as interrogações desestruturantes que levam nos conhecimentos de que são profissionais. Sentem-se obrigados a mergulhar nessas experiências e em suas indagações, assumindo-as como temas geradores de estudo e de formação.

As minhas diferentes experiências profissionais, como professora de Geografia do ensino fundamental noturno – quando aprofundei meus saberes da prática educativa em várias escolas públicas –, como técnica pedagógica do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos da rede municipal de Educação de Maceió, e como professora do ensino superior noturno nos cursos de licenciatura em Geografia e Pedagogia na Universidade Estadual de Alagoas, nos municípios de Palmeiras dos Índios e União dos Palmares/AL, têm constantemente me desafiado a aprofundar os estudos voltados para as políticas educacionais e curriculares em meu estado. Em Alagoas, as desigualdades socioeducacionais se apresentam de forma bastante acentuadas, sobretudo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à qual me dediquei em meu processo de formação como pesquisadora em meu mestrado e nesta tese de doutorado.

Neste percurso, a política curricular de base freireana, vigente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió/AL, foi meu foco de investigação, principalmente para buscar compreender como os/as educadores/as dessa modalidade educativa ressignificam tal política nas escolas. Essa política curricular está fundamentada na racionalidade emancipatória, apoiada na teoria crítica, e tem como objetivo,

segundo Saul (1998, p. 154), “[...] criticar aquilo que é restrito e opressor, dando atenção ao mesmo tempo, as questões de liberdade e bem-estar”. É uma política que permite aos/as educadores/as o planejamento e realização de currículos problematizadores e críticos, organizados a partir do diálogo e reflexão aguda sobre a realidade em que vivem os educandos/as da EJAI. Sendo assim, como afirma a autora citada “Rever o currículo nessa perspectiva significa situá-lo no contexto social que dá ênfase às interconexões entre cultura, poder e transformação” (SAUL, 1998, p. 154), o que sinaliza que esse tipo de perspectiva curricular exige dos sujeitos da escola uma maior clareza do papel político-pedagógico com a educação que se pretende realizar, tendo como referência o compromisso com os processos de humanização e transformação em que estão imersos social, histórica e politicamente.

Nesse sentido, para o estudo de uma política ressignificada na escola, é preciso considerar que, apesar da influência exercida pelas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas¹, devem ser rejeitadas as análises simplificadoras dos processos educacionais e curriculares explicados numa perspectiva determinista e reprodutivista. Não se deve, portanto, concluir que o poder do capital age de forma absoluta, direta e linearmente na dinâmica da escola, na qual os/as educadores/as seriam sujeitos passivos e meros cumpridores/as de prescrições externas, desconsiderando-se assim seu papel mediador nos processos gerados pelas trajetórias dessas políticas. Há movimentos de negação, resistência e contraposição individual ou coletiva diante das determinações ou prescrições que chegam de fora, de forma impositiva ou não para essas instituições, quer seja uma política pautada numa lógica mais mercadológica e competitiva ou progressista.

Partindo desse preâmbulo, investigar como a política curricular de base freireana foi ressignificada pelos/as educadores/as nas escolas da EJAI permite a realização de análises mais complexificadas de sua trajetória e, além disso, valoriza-se a própria história dessa política, como uma possibilidade progressista desenvolvida por esses profissionais. Tais ações foram produzidas na contramão de políticas educacionais/curriculares mercantilistas de ofensiva neoliberal, geradoras de processos educacionais excludentes, principalmente para os/as educandos/as da EJAI, que tentam retomar, por meio do acesso à educação escolar pública no Brasil, seus itinerários de escolarização como direito a uma vida mais justa e humana (ARROYO, 2017).

¹ Principalmente aquelas resultantes da expansão do poder mercadológico e privatista do capital, que reserva às classes populares, negras e periféricas – público da EJA em sua maioria – os espaços profissionais mais desumanos e precarizados.

Além disso, cabe destacar e enfatizar ainda mais a importância de pesquisar uma política curricular compreendida como progressista, que ainda permanece em ação numa rede de ensino, sobretudo na EJAI, considerando o atual contexto de ameaças que a educação brasileira vem passando desde a ascensão em 2018 das forças governistas federais da extrema direita, defensores de políticas sociais, culturais e econômicas de base ultraliberal, ultraconservadora, reacionária e autoritária, que buscam destruir as perspectivas educacionais democráticas e emancipatórias, instituindo agendas educacionais segregacionistas e opressoras nos sistemas públicos de educação deste país. Na atual conjuntura brasileira, esse contexto histórico e político avassalador na educação tem mostrado o aprofundamento dessas agendas educacionais, exigindo dos/as educadores/as uma maior adesão e engajamento político para luta contínua em defesa da educação pública como um direito de todos/as, pois, como afirma Cássio (2019, p. 14), na apresentação do livro *Educação contra a barbárie*:

A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação.

A defesa da educação pública é a defesa de um projeto coletivo da sociedade, em que desbarbarizar, como o autor nos alerta, é uma necessidade e urgência de nos contrapormos às proposições desumanizadoras que estão em curso, em que as agendas educacionais ultraliberaes têm como foco a supervalorização da competitividade como eixo central para articulação da educação – e isso pode ser considerado um filtro com elevado poder amplificador das desigualdades socioeducacionais. Ademais, as agendas ultraconservadoras e reacionárias têm na consagração da família tradicional o seu grande eixo de organização social. Essas agendas, ao serem configuradas, geram exclusão e preconceito em espaços de escolarização para a maioria da população negra no Brasil, que acessam os serviços educacionais públicos e não são reconhecidos como sujeitos coletivos de direito, de luta e de resistência, historicamente subalternizados por uma elite econômica branca, patriarcal, racista e sexista.

Os processos educacionais e curriculares excludentes pelos quais já passavam os/as educandos/as da EJAI foram intensificados a partir do recrudescimento dessas lógicas desumanizadoras e expressam a necessidade cada vez maior de manter viva a esperança em políticas progressistas, como a política curricular de base freireana da EJAI, aqui estudada. Tal política busca contribuir na construção de uma educação transformadora, sem abrir mão da reflexão crítica para entender os processos mediados/as nas escolas, principalmente porque

podem revelar seus limites em âmbitos mais localizados e específicos nas práticas curriculares e docentes, considerando os contextos reais em que se configuram. Pois, como foi detectado no levantamento bibliográfico realizado a partir do campo epistemológico dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), há uma carência de investigações que revelem, de forma mais complexificada, os microprocessos de configuração de políticas curriculares para essa modalidade educativa, sobretudo para os anos finais, que são rearticulados diretamente pelos/as educadores/as nas escolas.

Logo, em atendimento a essa lacuna no campo de pesquisas de políticas curriculares para a EJA e considerando a importância e valorização dos avanços políticos conseguidos coletivamente nessa esfera educacional, o objetivo desta pesquisa está voltado para a análise e compreensão da atuação da política curricular freireana nas escolas da EJAI da rede municipal de educação de Maceió/AL.

No intuito de aprofundar este estudo e capturar o movimento dessa política em seu contexto educacional, adotei nesta tese a perspectiva de pesquisa de política curricular atuada na escola e não de política implementada, considerando para isso a seleção da teoria da atuação, desenvolvida por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), publicada no livro *Como as escolas fazem as políticas: atuações em escolas secundárias*, resultado de uma pesquisa de exploração empírica realizada em quatro escolas inglesas. A intenção que guiou a referida pesquisa esteve relacionada à compreensão de como as políticas são realmente feitas pelos/a educadores/as nas escolas, tendo como premissa a erradicação do binarismo entre a política (policy) e a prática, propondo uma teorização diferenciada sobre esse processo.

A incorporação dessa teoria nas pesquisas de políticas educacionais nas escolas, busca mostrar como seus atores interpretam (compreendem) e traduzem (colocam em ação) tais políticas, sob influência das dimensões contextuais desses ambientes educativos, em inter-relação com macrocontextos, o que difere das análises de políticas implementadas nas escolas, que desconsideram os microprocessos de recriações da política realizados pelos/as educadores/as a partir dos contextos reais em que está situada a escola.

É importante afirmar, ainda, que o foco desta tese se concentra no estudo da atuação da política curricular de base freireana nas escolas da EJAI. Preocupe-me em considerar a perspectiva da análise relacional de Apple (2006), influenciado por Antonio Gramsci e de Raymond William, nesses processos curriculares micropolíticos da escola, ponderando também a interlocução com as macropolíticas educacionais e curriculares gestadas em campos mais amplos, nas quais estão presentes diferenciados grupos com força política, econômica e social

em disputa, em movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos, para proposição de projetos educacionais com distintos matrizes político-pedagógicas, configurados.

O estudo dessa política, ao considerar sua natureza relacional, exigiu a seleção de fundamentos teóricos e metodológicos também relacionais, como a teoria do currículo como processo (SACRISTÁN, 1998; 2000) e a leitura curricular freireana (ARROYO, 2021), para que dessem conta de acompanhar e analisar o movimento curricular de base freireana da EJAI na Rede Pública Municipal de Educação de Maceió/AL.

Ao estudar a atuação da política curricular da EJAI, pretendo enxergar como a coordenação e os/as professores/as da EJAI interpretam e traduzem essa política, ou seja, como atribuem significado aos modos de fazer esse currículo, suas consequências, seu processo de esclarecimento e criação de formas de trabalho na escola. Estudar uma política atuada é estudá-la de forma processual, em movimento, e, ao identificar-se as atuações desses atores/as educadores/as, é possível compreender as barreiras e as possíveis formas de enfrentamentos aos problemas emergentes ao realizar-se uma ação de tal natureza na escola.

O aprofundamento deste estudo deu-se a partir dos fundamentos da sociologia da educação e da teoria educacional crítica, sobretudo considerando o horizonte do movimento contra hegemônico proposto pela política estudada, por meio dos estudos propostos na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, sob a orientação do professor Dr. Luís Armando Gandin, em diálogo com a teoria da atuação de Ball (1994) e a teoria curricular de Sacristán (2000). Busco contribuir, com este trabalho, com o campo dos estudos das políticas curriculares atuadas nas escolas da EJAI, como compromisso político com os/as educandos/as e educadores/as da EJAI da rede municipal de Maceió, Alagoas.

Os capítulos estão organizados da seguinte forma: (1) a Justificativa – em que apresento a necessidade concreta que levou ao detalhamento do campo do problema a ser estudado, enfatizando, a partir disso, as razões de relevância social, política e acadêmica sobre o estudo; (2) a Política Curricular freireana da EJAI – no qual busco compreender a matriz do pensamento freireano inspirou a política e a organização das orientações curriculares da EJAI - Maceió; (3) o Referencial Teórico – no qual apresento o entrelaçamento dos fundamentos teóricos adotados para a construção das respostas à problemática foco deste estudo; (4) a Metodologia – em que indico o caminho que foi necessário à construção de respostas a pergunta de pesquisa; (5) A análise das escolas pesquisadas – na qual analiso as escolas Esperança e Renascer, por meio das interpretações, traduções e discursos curriculares que reverberaram nessas instituições educacionais; e, por último, (6) As considerações Finais – em que faço uma síntese das análises das atuações curriculares realizadas nas escolas pesquisadas da EJAI.

1 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Para que a pesquisa se torne um processo concreto, é preciso localizar o campo problemático, considerando as dimensões de espaço, tempo e movimento (GAMBOA, 2013, p. 108).

Na perspectiva de Gamboa (2013, p. 95-96), a explicitação do problema de pesquisa revela-se por meio de necessidades concretas tensionadas, que geram dúvidas e criam possibilidades de investigação. Por esse prisma, ele propõe destacar o contexto das necessidades concretas a partir da espacialização, temporalização e movimentação relacionados à situação-problema, pauta para uma investigação.

Sendo assim, esta justificativa enfatiza a relevância deste estudo, passando inicialmente por inquietações pessoais e profissionais e, após, por inquietações sociais e políticas relacionadas historicamente ao campo educacional e curricular da EJA.

1.1 DO CAMPO DAS NECESSIDADES CONCRETAS AO CAMPO DO PROBLEMA

1.1.1 Por que as necessidades pessoais e profissionais levaram à realização de pesquisa sobre a EJA?

O interesse pelos estudos voltados à política curricular da EJA partiu inicialmente de inquietações profissionais que passei em meu exercício profissional docente como professora de Geografia no ensino fundamental noturno da rede municipal de Educação de Maceió.

Ao lecionar nessa modalidade de ensino, percebi o descompasso entre o que eu planejava e o que eu desenvolvia em sala de aula, pois o que eu considerava como realidade, inicialmente a ser estudada pelos estudantes, não correspondia ao que de fato era a realidade sob o ponto de vista deles. Além disso, o aprofundamento do estudo de suas supostas realidades tinha como suporte apenas livros didáticos, organizados a partir de conhecimentos fragmentados, superficialmente abordados, ou ainda negligenciados. Isso trazia para mim muitas angústias, preocupações e buscas. Como na época tais preocupações não se apresentavam como prioridade nas formações continuadas, restava aos/às professores/as trilhar caminhos sozinhos/as ou com poucos colegas também inquietos. Sobre essa perspectiva, Saul e Silva (2014, p. 2069) afirmam o seguinte:

[...] O currículo vigente embora, muitas vezes, anunciando um discurso progressista, é justificado por uma suposta cientificidade do conhecimento; caracteriza-se pela

racionalidade instrumental, que se apresenta como se fosse livre de valores e a-histórica. A participação de educandos e educadores se restringe à observação e contemplação passiva das representações contraditórias da realidade presente em livros didáticos e aulas expositivas que proclamam existir um único conhecimento válido: a ciência de tradição eurocêntrica.

Apesar de prevalecer uma concepção de educação bancária (no dizer de Freire), de tradição eurocêntrica, o currículo do ensino fundamental noturno daquela escola, ao ser tensionado por alguns/mas professores/as, inquietos com a distância do que se ensinava e a realidade dos/as estudantes, reconfigurava-se e se contrapunha a uma lógica excludente em suas práticas pedagógicas. Aquele coletivo de professores/as, ainda que de forma incipiente, procurou, de diversas formas, romper com a lógica curricular tradicional, propondo, por exemplo, atividades variadas envolvendo debates com representantes de movimentos indígenas, nas aulas de Língua Portuguesa e atividades e diálogos interdisciplinares, com produções teatrais envolvendo a arte e Geografia, a partir da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos². Em síntese, buscavam, por meio de suas práticas na escola, romper com a perspectiva de um conhecimento fragmentário, aquele no qual “[...] o conhecimento, desumanizado em nome de uma objetividade inexistente, distanciado de realidades e de práticas sociais, desqualificado de significados – torna-se inútil como elemento de intervenção e de uso social” (SAUL; SILVA, 2014, p. 2059). Havia, portanto, a busca latente por novas interpretações e traduções de políticas curriculares, que se dirigissem ao público de jovens e adultos daquela escola.

Nesse caso fica evidente que, apesar da existência de um currículo tradicional, os/as professores/as, a partir de suas experiências concretas nas escolas, repensam e podem realizar outras práticas curriculares mais comprometidas socialmente, pois, como alertam Fischman e Sales (2010, p. 17), quanto a pensar para além de narrativas redentoras,

Educadores orientados pelos objetivos de justiça educacional e social são o contrário do todo-poderoso ‘professor-herói’ ou do ‘super professor consciente crítico’, que sabe tudo sobre as NR (Narrativas Redentoras). Nesse sentido, alguns educadores podem ser considerados intelectuais comprometidos com seus alunos reais.

Aquele coletivo de professores/as tinha clareza que práticas curriculares pontuais, realizadas mesmo com as melhores das intenções, ainda estavam distantes da importância de se

² Naquele momento, esse livro foi selecionado por relatar o contexto do êxodo rural no nordeste brasileiro, uma realidade histórica e social de um grande número dos/as estudantes e de seus/suas familiares no ensino noturno.

estabelecer, naquela rede de ensino, um movimento de reflexão e engajamento político, focado nas problemáticas curriculares do ensino noturno.

Paralelamente, ainda que as práticas curriculares diferenciadas e comprometidas estivessem em curso no ensino fundamental noturno na escola em que trabalhei, havia, na rede municipal de Maceió, uma proposta curricular diferenciada e voltada ao público da EJAI, da qual tive conhecimento por meio de minha aproximação às professoras que atuavam nos anos iniciais dessa modalidade educativa.

Diferentemente do que ocorria nas formações do ensino fundamental, com uma ausência de discussão sobre currículo para o ensino noturno, as professoras da EJA participavam, desde antes de 2005, de uma formação continuada oferecida por aquela rede, que, entre outras questões, discutia o currículo em rede temática fundamentado em pressupostos freireanos. Então, essas professoras haviam iniciado um processo de interpretação de uma política curricular compreendida naquela formação continuada, como uma possibilidade contra-hegemônica e humanizadora, diante do atendimento escolar para um público que apresentava, entre as suas várias especificidades, um histórico de acesso a trabalho precarizado e de luta para a garantia de seus direitos humanos mais básicos.

Provocada pela ânsia de vários/as professores/as por espaços de diálogos para discussões sobre o ensino noturno, finalmente a rede municipal de Maceió criou, a partir de 2005 a 2008³, a formação continuada *Repensando o ensino noturno na rede municipal de Maceió*, na qual as duas modalidades, ensino fundamental noturno e Educação de Jovens e adultos, se aproximaram para debater questões e encaminhamentos relacionados às políticas educacionais, curriculares e práticas educativas de atendimento para esse público⁴ adolescente, jovem e adulto do ensino noturno.

Diante dessa explanação e considerando que a EJA já tinha uma maior caminhada histórica nas discussões políticas e curriculares para o atendimento às especificidades dos sujeitos da EJAI, interessei-me pelo estudo da política curricular em rede temática na rede municipal de Maceió. Parti do pressuposto de que a prática dessa política na escola deveria estar mais consolidada pelos/as professores/as daquela modalidade educativa e que isso iria

³ A formação foi resultado do debate entre os novos e antigos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (Semed) para atender demandas formativas de interesse e necessidade dos professores dessa rede.

⁴ Durante esse período o grupo produziu uma série de estudos e pesquisas sobre reorientações curriculares no ensino fundamental noturno que foram desenvolvidas em secretarias municipais de educação de outras cidades do Brasil, inclusive com imersão in lócus nesses lugares para ampliar contato com outros técnicos e professores de outras redes, a exemplo da Semed de Belo Horizonte, que trabalhava com a escola Plural. Foi fruto também dos estudos desse grupo a criação de um projeto-piloto para quatro escolas da rede municipal de Maceió interessadas em repensar e vivenciar outras dinâmicas curriculares no ensino fundamental noturno.

contribuir para as proposições curriculares do ensino fundamental noturno da rede municipal de Maceió.

Desse contexto e da necessidade de ver mais detalhadamente como o currículo se configurava na rede municipal de Maceió, surgiu a proposição do meu processo de estudo por meio da pesquisa realizada no curso de mestrado, intitulada *A REDE TEMÁTICA DO II SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ*⁵, que teve como objetivo geral analisar os processos de implantação e de implementação⁶ da rede temática nas escolas do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, do município de Maceió.

Em meados do ano de 2011, o grupo da formação do ensino noturno foi convocado para participar da composição de uma comissão intitulada, pelos gestores da secretaria à época, de *Comissão de Transição do Ensino Fundamental Noturno para a modalidade EJA*, na rede municipal de ensino de Maceió, visando repensar o ensino noturno e seu currículo⁷. A comissão realizou diversas atividades, como estudos, entrevistas nas escolas (com gestores, alunos/as e professores/as) e diálogos com técnicos/as de vários setores da secretaria (gestão escolar, educação espacial, normas e legislação) e pesquisadores das áreas, e, ao final, elaborou um relatório com considerações e reflexões sobre os desdobramentos dessa transição, que já se apresentava como uma opção política dos gestores. Entre os alertas ressaltados pela comissão, alguns dos mais importantes se deram em decorrência da opção da secretaria em limitar a oferta do ensino noturno apenas na modalidade EJAI, principalmente diante do aumento do número de sujeitos alunos/as adolescentes presentes nas turmas noturnas, o que demandaria organizações institucionais com outras dinâmicas e contextos, a partir das especificidades desse grupo de estudantes.

Mesmo diante das ressalvas postas pela comissão, em 2013⁸ a Secretaria Municipal de Educação de Maceió optou pela oferta do ensino noturno apenas na modalidade EJAI, e 17 escolas do ensino fundamental noturno tiveram que se reorganizar para ofertá-la de um ano para o outro, sem uma transição paulatina. Prevaleceu a intencionalidade política fundada sobretudo

⁵ Esta pesquisa foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na linha de pesquisa Teorias e prática da Educação de Jovens e Adultos.

⁶ Naquele momento, eu desconhecia as discussões que envolviam e problematizavam o conceito de implementação em pesquisas sobre políticas educacionais, o que foi possível posteriormente, através do processo de amadurecimento teórico, resultante de interações com outras produções científicas na área.

⁷ A Secretaria Municipal de Educação instituiu, por meio da Portaria nº 41 de 2011, a comissão de transição do ensino noturno.

⁸ A Semed publicou a Portaria nº 101 de 2013, instituindo que todas as escolas dos anos finais do ensino fundamental noturno passassem a ser EJAI – II Segmento.

na busca da elevação dos índices de avaliação dos sistemas de ensino, na disputa pelo melhor padrão educacional competitivo⁹.

Tal mudança acarretou vários desdobramentos nas escolas do ensino noturno, como a lotação de professores/as em mais de uma escola, em função de carga horária diferenciada por área e não mais por disciplina; maior diversificação do perfil dos estudantes, trazendo novas tensões e dinâmicas para as questões curriculares; necessidade de maior oferta de formações continuadas para estudo e acompanhamento dos/as professores/as, sobretudo os/as que eram do ensino fundamental noturno; maior necessidade de apropriação dos atuais estudos voltados ao atendimento desse público, com acentuada diversidade geracional; busca de alternativas pedagógicas e curriculares frente à redução sistemática da procura por matrículas na EJAI, e demais situações¹⁰. Essas e outras questões criaram contextos diferenciados que serviram de base à minha pesquisa de mestrado e subsidiaram a redação desta tese.

Assim, apontadas inicialmente algumas das circunstâncias pessoais e profissionais concretas para o estudo das políticas curriculares para a EJAI em Maceió, é importante destacar também que, sob o ponto de vista da relevância social e política configuradas ao longo da história, pesquisar a EJA é fundamental para buscar compreender e se comprometer com a realidade educacional de segregação histórica de uma significativa parcela da população brasileira.

1.1.2 Por que a valorização e compromisso são necessidades concretas para pesquisas no campo da Educação de Jovens, Adultos (EJA)?

O campo da Educação de Jovens e Adultos esteve historicamente vinculado à contestação das injustas e desiguais relações socioeconômicas e educacionais dos trabalhadores no Brasil (ARROYO, 1995; FRIGOTTO, 1995). Dessa maneira, as lutas por hegemonia estiveram presentes nos processos de configuração e reconfiguração da EJA. Tais embates revelam claramente as disputas das elites conservadoras da sociedade brasileira, que, de modo abrangente, buscam manter seus privilégios de classe, ao mesmo tempo que os movimentos e

⁹ A depender do direcionamento político adotado na secretaria, a prioridade de investimento no ensino diurno se dá em detrimento do ensino noturno.

¹⁰ A acentuada queda nas matrículas na EJA vem se apresentando como uma preocupação nacional e também em Maceió, e tem levado professores/as, diretores/as e alunos/as a enfrentarem investidas sistemáticas de fechamento de oferta, mesmo havendo nas localidades das escolas público demandante. Essas investidas vêm ocorrendo pela pressão dos gestores (secretaria de educação e/ou diretores/as), ao identificar escolas com baixo número de matrículas, como também contra investidas para defesa da manutenção da oferta por meio de movimentos de pressão das comunidades em parceria alunos, família e professores.

organizações progressistas do campo e da cidade, num movimento contrário, buscam questionar e cobrar o acesso a diversos direitos que lhe são negados. Para além dessa dicotomia, há mediações nesses processos de disputa, conforme apontam Gandin e Hypolito (2003, p. 59):

Esse processo é entendido como um movimento contraditório ligado a múltiplos discursos e condições sociais, econômicas, culturais e políticas particulares. Embora seja possível afirmar que coexistem um discurso hegemônico e um contra hegemônico, as fronteiras entre um e outro são incertas e imprecisas. Um inclui o outro e há muitas e variadas mediações nos processos de inclusão e exclusão resultantes desses embates.

No campo da EJAI, tais processos deixam essa modalidade educativa em um contínuo estado de mobilização em defesa dos direitos sociais e educacionais das populações que vivem em situações de múltiplas vulnerabilidades, principalmente no campo educacional, pois é importante destacar que, historicamente, o acesso à escolarização no Brasil foi inicialmente restrito às camadas das classes média e alta; para as classes populares, foi um privilégio acessível principalmente nos períodos de reestruturação capitalista na busca de mão de obra barata.

Na ordem social patriarcal, a educação se constituía em privilégio das elites, o que fazia desnecessária a ação estatal com vistas a fazer expandir o ensino público gratuito. Na ordem social burguesa que se consolidou em 1930, as classes médias em ascensão passaram a reivindicar o direito ao ensino médio gratuito, e as exigências mínimas por qualificação que a indústria necessitava fizeram com que a expansão da educação às camadas populares se tornasse uma 'reivindicação' da própria economia, principalmente no que se referia ao ensino primário e técnico. Ao mesmo tempo em que a demanda efetiva por educação crescente pressionava o sistema para que ele abrisse suas portas, ele se fechava em si mesmo, acolhendo apenas uma parte da população e depois selecionando ainda mais essa parte privilegiada, através de seus métodos tradicionais de ensino e avaliação altamente segregadores, visto que seus critérios de avaliação eram baseados em uma educação livresca, acadêmica e aristocrática, medida pela capacidade de reter maior número de informações, vazias de significado para a maior parte da população [...] (FREITAS, 2009, p. 296).

O acesso à educação para os sujeitos adultos, à margem da sociedade brasileira, alternou-se historicamente em formatos de trabalho educativo desenvolvido por meio de voluntariado e campanhas de alfabetização governamentais, que não atendiam as especificidades educacionais desses sujeitos, e pela existência da educação não formal, numa perspectiva da Educação popular, esta sim voltada às peculiaridades do alunado, organizada pela sociedade civil, atuando ante a ausência do poder público. Faz-se importante destacar, nesse viés, a influência de Paulo Freire, um intelectual reconhecido no Brasil e no mundo por defender uma educação de adultos baseada nos fundamentos teórico-práticos de uma educação contra-hegemônica, contrária às ideologias entendidas como reacionárias e conservadoras,

ênfatizando sua preocupação e defesa de uma formação política crítica para os sujeitos historicamente destituídos dos direitos mais básicos.

Ao buscar o entendimento mais detalhado desse contexto de negação de direitos, destaco a relevância social e política da realização de pesquisas voltados à EJAI, sobretudo para situar-me no contexto e nas desiguais condições em que seus sujeitos vivem, de modo a ter uma visão mais concreta de suas realidades, contrapondo-me a análises superficiais de estudos relacionados às diferenças educacionais nessa modalidade educativa. Para isso, respaldei-me nas contribuições do pesquisador Jessé Souza (2009), em seus estudos sociológicos teóricos e empíricos, especialmente no livro *A ralé brasileira: como é e como vivem*, pois a classe social que o autor chamou provocativamente de “ralé brasileira”, em meu entendimento, corresponde àquela da qual fazem parte os sujeitos da EJAI.

Essa classe social, para o autor, traz as marcas do abandono social e político, que historicamente se mantém desprovida de precondições sociais, morais e culturais que permitiriam a apropriação de valores para sua ascensão social.

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. É essa classe social que designamos neste livro de ‘ralé’ estrutural, não para ‘ofender’ essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, ‘consentido por toda a sociedade’, de toda uma classe de indivíduos ‘precarizados’ que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de ‘indivíduos’ carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como ‘violência’, ‘segurança pública’, ‘problema da escola pública’, ‘carência da saúde pública’, ‘combate à fome’ etc. (SOUZA, 2009, p. 21).

Desse ponto de vista, essa classe social se mantém nessas condições por ter as desigualdades naturalizadas e legitimadas, principalmente pela existência de uma percepção colonizada sobre os problemas sociais e políticos no Brasil, respaldadas em visões economicistas e redutoramente quantitativas. Em seu trabalho, o autor explica que o economicismo pode ser considerado como um subproduto do liberalismo dominante, atuante em várias partes do mundo, que busca reduzir todos os problemas, sejam eles sociais e políticos, à lógica da acumulação econômica, na qual é acentuada a oposição mercado virtuoso, por um lado, e Estado corrupto e privilegiado, por outro. Diante disso, os conflitos sociais tendem a ser invisibilizados.

Além desse aspecto, no campo do trabalho, o autor mostra ainda que há uma produção diferenciada de sujeitos para a competição social, intencionalmente ocultada, à qual tenta desmascarar, destacando a perversidade do discurso e das práticas meritocráticas, legitimadas no mundo moderno, que naturaliza a exclusão e exploração dos sujeitos da “ralé”, conforme citação abaixo.

Como ela não encontra emprego no setor produtivo que pressupõe uma relativa alta incorporação de conhecimento técnico ou ‘capital cultural’, ela só pode ser empregada enquanto mero ‘corpo’, ou seja, como mero dispêndio de energia muscular. É desse modo que essa classe é explorada pelas classes média e alta: como ‘corpo’ vendido a baixo preço, seja no trabalho das empregadas domésticas, seja como dispêndio de energia muscular no trabalho masculino desqualificado, seja ainda na realização literal da metáfora do ‘corpo’ à venda, como na prostituição. Os privilégios da classe média e alta advindos da exploração do trabalho desvalorizado dessa classe são insofismáveis (SOUZA, 2009, p. 23-24).

Do exposto, fica evidente o tratamento dispensado a uma grande e significativa parcela da população brasileira, que, obrigados a lutar por sua sobrevivência, se submetem a desumanas condições de trabalho. Nessa visão meritocrática, delega-se toda a responsabilidade do sucesso e fracasso na vida, prioritariamente na dimensão individual dos sujeitos, situação ainda mais agravada para os sujeitos da “ralé”, em que toda essa realidade contextual desigual e excludente são desconsideradas. Sobre isso, Maciel e Grillo (2009, p. 246) expõem:

Em um determinado momento da vida, que geralmente chega cedo, essas pessoas sentem na pele que sua realidade de classe oferece apenas duas opções: o caminho ‘torto’ do crime e da violência [...], ou a fuga constante desse caminho pela trilha do trabalho desqualificado, último da fila da dignidade.

Como é possível perceber, atribuir a responsabilidade das péssimas condições de vida da “ralé brasileira” ao plano majoritariamente individual é bastante cômodo para as classes média e alta privilegiadas, presentes em nossa sociedade. Esta não parece ser uma visão muito honesta e humana, pois esse público, formado em sua maioria por negros/as, indígenas e quilombolas, tem uma longa história de direitos negados que se perpetua por gerações.

Assim, apesar do delineamento desse quadro, a história da reconfiguração do campo da EJA tem incidido na necessidade de se conhecer melhor esse público, para além da configuração de “ralé”, atribuída pelas classes dominantes, sendo crucial vê-lo como protagonista e reconhecido como sujeito coletivo de direito. Sobre isso, Arroyo (2011, p. 24) indica o seguinte:

Como ver esses jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivendo tempos de vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e da exclusão social. As carências escolares de entrelaçam com tantas outras carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educacionais da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse ‘todos’ abstrato se particulariza em sujeitos concretos.

A visão mais abrangente dos sujeitos da EJA como sujeitos coletivos de direitos torna-os protagonistas das lutas contra hegemônicas frente aos diversos processos de exclusão social relacionados às impostas situações de carências afetivas, sociais, econômicas e educacionais. É preciso vincular o direito à continuidade de seus estudos com seus principais direitos de sobrevivência. Nesse aspecto, as propostas que mais fortemente se destacam advêm de perspectivas mais progressistas que buscam valorizar os saberes e a cultura dos diferentes coletivos sociais, considerando as dimensões sócio-políticas em que vivem, como ressaltado por Arroyo (2011, p. 29):

[...] as trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia formal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica em assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados.

Ao enxergá-los dessa forma, emerge a necessidade de se compreender a EJA em processos de articulação de trajetórias de vida e de escolaridade, ou seja, indo muito além de oferta educacional individual para suprimento de carências.

Tal campo educacional se configura exatamente nessa perspectiva, nos processos de embates, lutas e proposições, conforme sinaliza Arroyo (2011), quando considera a visão realista dos sujeitos jovens e adultos, centrada em suas trajetórias humanas; a leitura positiva dos saberes populares, como contribuições do Movimento de Educação Popular, sempre valorizados em concepções e propostas da EJAI, enfatizado também por Freire, “no caráter dialogal de toda relação pedagógica”, abertura de um campo rico à possibilidade de inovações radicais de teorias pedagógicas, ao interrogar e se contrapor às linearidades do pensar e fazer pedagógico que desconsideram as especificidades dos educandos populares; a recuperação do

foco na educabilidade humana e não apenas o ensino; a relação tensa com os saberes escolares, que interrogam a docência, a pedagogia e os currículos; e a interpretação política das intrincadas trajetórias dos setores populares.

Esses elementos comprovam a forte marca de compromisso político presente nessa modalidade, que transcende a restrita dimensão do ensino, e que esteve presente e influenciou os movimentos de reorientação curricular de caráter progressista introduzidos no Brasil, como o iniciado na administração de Paulo Freire na rede municipal de São Paulo (1989-1992), e que se espalhou para outras redes públicas de educação, também de gestões populares, com proposições curriculares alternativas e de caráter marcadamente democrático.

Portanto, pesquisas sobre uma política curricular da EJAI, fruto dos movimentos que buscaram a construção de uma visão mais abrangente dessa modalidade educativa, que insistem em proposições curriculares que articulem as trajetórias de vida e trajetórias escolares dos seus sujeitos, precisam ter espaço no campo dos estudos acadêmicos, porque, antes de tudo, há um compromisso com uma significativa parcela da população brasileira, segregada educacionalmente no Brasil.

1.1.3 Por que pesquisar a política curricular em rede temática como uma necessidade concreta?

[...] a pedagogia do oprimido, não o livro que escrevi, mas a compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada (FREIRE, 1991, p. 72).

Em tempos de ascensão de ideais conservadores, como o que vem acontecendo no Brasil, principalmente desde 2016 até o momento, com a primazia da afinidade entre grupos privilegiados defendendo seus interesses, fica ainda mais evidente a importância da existência de uma visão de mundo que se contraponha a essa lógica perversa, violenta e excludente.

O trabalho educativo pensado numa perspectiva freireana é um exemplo de uma possibilidade que se opõe a esses processos de exclusão, porque desoculta as mazelas sociais, políticas e econômicas que aprofundam os contextos de opressão e desigualdade em que vive a maioria da população que recorre aos serviços da escola pública. Não é por acaso que essa perspectiva educacional passou a ser alvo de questionamentos, embates e ataques sistemáticos

em contextos de disputas nos espaços de reconfiguração do campo educacional brasileiro, sobretudo no campo das políticas curriculares.

Apesar de o atual momento político, educacional e curricular apontar para a hegemonia de uma racionalidade mercadológica cada vez mais competitiva na educação, o processo histórico mostra que as reformas educacionais de caráter progressistas, iniciadas nos anos 1980 e aprofundadas nos anos 1990 no Brasil, por meio do movimento da Escola Cidadã – que defendia a Escola Pública (para todos/as) e popular (descentralizada) – iniciado em São Paulo (1989-1992), ampliado em Porto Alegre (1989-2005) e paralelamente disseminado em diversas cidades do Brasil, como Maceió (1993-2004) –, imprimiram mudanças significativas em relação ao fortalecimento de ideais democráticos e mais socialmente justos na escola pública e consequentemente na e para a sociedade.

Tendo como horizonte, a partir de Freire, a proposição da educação como processo de emancipação contínuo para os seres humanos, a opção política por essa perspectiva educacional exige, para sua materialização, de um contínuo compromisso de transformação social.

A materialização desse compromisso nos sistemas públicos de ensino no Brasil emergiu a partir da gestão de Paulo Freire, em 1989, ao assumir, como secretário de educação do município de São Paulo, o desafio de iniciar um novo modelo educativo político-pedagógico baseado na noção de escola pública popular, a partir da marca dos seguintes objetivos:

1) Ampliar o acesso e permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) [...] contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (FREIRE, 1991, p. 14-15).

O projeto da escola pública e popular, de viés contra-hegemônico no campo do acesso e permanência na escola pública, da criação e consolidação de espaços democráticos para diálogos criativos entre sujeitos das classes populares, de criação de currículos e formações docentes críticas e de ação efetiva de combate à desigualdade educacional para os excluídos do sistema, reflete o empenho e compromisso construído em torno de um movimento educacional libertador para a sociedade.

E, mais especificamente no aspecto do movimento de reorientação curricular, dentro desse panorama orientador, Freire (2005, p. 42) alertou, quanto à escola pública e popular, que

A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomando este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que queremos; séria, competente, justa, alegre, curiosa. A escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer.

A partir das considerações educacionais realizadas na gestão de Freire, durante a administração popular da prefeita Luiza Erundina, concebeu-se e iniciou-se um movimento de reorientação curricular pautado na defesa da democratização da escola pública, posteriormente ampliado nas demais gestões de sistemas e redes de ensino de direcionamento popular¹¹ no Brasil.

Na rede municipal de educação de Maceió, a adesão ao currículo freireano teve influência do movimento de reorientação curricular freireano. Esse currículo é chamado, na capital alagoana, de currículo em rede temática, sustentado teoricamente a partir dos fundamentos éticos, políticos e epistemológicos voltados à defesa de uma práxis curricular emancipatória, pois

Em contraposição à proposta curricular de tradição eurocêntrica, a ética libertadora fundamenta-se em uma práxis pedagógica autóctone, capaz de, partindo da denúncia do sistema sociocultural e econômico vigente, possibilitar a conscientização, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça, da autonomia. Só a ética que compreende e respeita o *outro* como sujeito histórico de sua existência, pode materializar o processo de libertação (SAUL; SILVA, 2014, p. 2072).

Tal política curricular tem no diálogo o caminho para a práxis, na qual as assimétricas realidades social, política e econômicas são problematizadas e ressignificadas numa perspectiva mais humana, emancipatória e solidária.

Apesar desse horizonte crítico e comprometido, essa política curricular tem sido analisada e refletida por alguns estudiosos do campo curricular (SILVA, 2004; GANDIN, 2011; SAUL; 2014), que detectam os avanços e entraves de uma perspectiva curricular freireana vivenciada em contextos de administrações populares e neoliberais, conforme destacado ao longo desta tese.

Sobre o movimento de reorientação curricular freireano em contexto de administração popular, Silva (2004, p. 44-45) já destacava que:

¹¹ Esse movimento de reorientação curricular freireano foi adotado na rede municipal de educação de São Paulo e influenciou o trabalho educacional de diversos estados e municípios que viveram administrações populares (direcionadas por partidos de esquerda) como: Angra dos Reis/RJ (1994-2000); Porto Alegre/RS (1995-2000); Chapecó/SC (1998-2003); Caxias do Sul/RS (1998-2003); Gravataí/RS (1997-1999); Vitória da Conquista/BA (1998-2000); São Paulo/SP (2001-2003); Belém/PA (2000-2002); Maceió/AL (2000-2003); Dourados/MS (2001-2003); Goiânia/GO (2001-2003); Criciúma/SC (2001-2003); Rio Grande do Sul (1998-2001); Alagoas (2001-2003) (SILVA, 2004).

[...] uma mudança ético-pedagógica, como a que se pretende, não ocorre simplesmente a partir de uma teorização discursiva ou de práticas individuais e isoladas. Exige, sim, um processo histórico constante de conscientização da comunidade escolar, fundamentado na práxis que coletivamente reflete, avalia e propõe diferentes ações curriculares vivenciadas no espaço escolar. É nesse sentido que as necessidades e os conflitos, presentes na prática pedagógica cotidiana e revelados pelo posicionamento crítico dos diferentes sujeitos do coletivo escolar, tornam-se o ponto de partida para construir a superação das dificuldades apontadas. Um projeto pedagógico que parta de tais dificuldades evidencia, denuncia, nas diferentes dimensões da práxis curricular, como as relações de opressão se concretizam na convivência entre os sujeitos, na gestão escolar, na organização metodológica de programações e práticas pedagógicas, na seleção dos conteúdos escolares das diferentes disciplinas.

A vivência das proposições de um currículo freireano pressupõe a necessidade de uma clareza política dos educadores/as em relação ao papel que a escola exerce ao problematizar as situações de opressão e exclusão em que os sujeitos estudantes estão imersos. Em sua práxis curricular, os/as educadores passarão pela mesma dinâmica, problematizarão também os contextos curriculares que estão em disputa em seus processos pedagógicos em vários níveis de atuação docente. Todo esse processo curricular freireano cria diversos tipos de dinâmicas de atuação para o trabalho docente, considerando os contextos históricos que levaram a tais configurações.

Quanto às sínteses das pesquisas realizadas sobre políticas curriculares freireanas, elas apontam que, essa práxis curricular, compreendida como contra-hegemônica, está no movimento de disputa e de embate com processos curriculares neoliberais entre os coletivos de educadores/as nas escolas. Nos períodos de gestões públicas de caráter popular, as dificuldades, que afloraram no processo de materialização dessa lógica nas reorientações curriculares nas escolas, geralmente tiveram espaços mais democráticos para socialização e reencaminhamentos de suas práticas a partir das críticas. Nos períodos de gestões públicas de caráter mais neoliberal, com projetos educacionais mais focados na perspectiva da competição e preparação para o mercado do trabalho, os processos de reorientações curriculares freireanos tendem a ser desconsiderados, desestimulados, desarticulados ou rearticulados. Nesse âmbito, prevalece a racionalidade mercadológica na educação, como processo natural para alguns educadores/as, apesar da contestação de outros/as.

Com a política curricular em rede temática da rede municipal de educação de Maceió, tem ocorrido um processo parecido. Essa política tem sido desconsiderada e desestimulada, em gestões de partidos de direcionamento neoliberais, apesar das disputas entre os sujeitos educadores das escolas e da sede da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) com

os diversos agentes políticos que conduzem os movimentos de reorientações curriculares a cada nova gestão municipal.

A história da política curricular em rede temática da EJAI, em Maceió, faz parte da configuração dos movimentos de reorientações curriculares desenvolvidos ao longo do processo político de sete gestões municipais (de 1993-2019) nessa rede. Sua introdução deu-se a partir de 2000, na terceira gestão, conforme será melhor explicitado adiante neste texto, assim como a socialização dos pontos abordados no documento *Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)*, publicado em 2018. Diante disso, a seguir detalho o problema de pesquisa.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O presente interesse de estudar a política curricular em rede temática da EJAI em Maceió, mais precisamente sua atuação pelos/as professores/as, relaciona-se à necessidade de ver mais detalhadamente como os atores envolvidos com esses processos a interpretam e traduzem nos espaços escolares.

Para analisar essas atuações relacionalmente, preciso considerar que a política curricular em rede temática passou por movimentos de rearticulação durante as gestões municipais pesquisadas (2013-2016 e 2017-2020) entre a coordenadoria geral da EJAI (CGEJAI) Maceió e a assessoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹², na rede de ensino de Maceió.

Além disso, faz-se importante também considerar relacionalmente, que no Brasil vem sendo materializada uma agenda política, educacional e curricular ultraliberal, com a ascensão de forças ultraconservadoras no poder, desde a queda da presidenta Dilma (2016), o que vem provocando desdobramentos nas políticas educacionais, com repercussões em todas as modalidades educativas, inclusive na EJA. Cabe considerar ainda que, no campo curricular da EJAI, os ideais freireanos, presentes no currículo freireano ou em rede temática, como é chamado em Maceió, vem sofrendo algumas interdições localmente, em decorrência da influência dessas forças políticas.

¹² Presente na Semed desde 2013, após convênio com a prefeitura de Maceió, a assessoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), defende a reorientação educacional e curricular baseada numa agenda política intitulada de agenda 30, uma agenda política global com objetivos e metas para os próximos quinze anos, que propõem a transformação do mundo a partir do desenvolvimento sustentável. Essa assessoria, em consenso com o CGJAI, publicou as *Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)*. Apesar disso, percebe-se nesse documento elementos propostos na agenda 30 que divergem em alguns aspectos das proposições freireanas, conforme sinaliza o segundo capítulo dessa tese.

No contexto da escola, e para a realização da pesquisa sobre atuação da política curricular freireana na EJAI, além dos contextos macro sinalizados, considere, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016), as três dimensões apontadas por esses autores: a dimensão material, dimensão interpretativa e a discursiva. A partir disso foi possível problematizar cada contexto que procurarei trazer à tona, com o detalhamento de como a política foi atuada na escola pelos professores/as dos anos finais da EJAI¹³. Sendo assim, pensei nas seguintes problematizações:

Na dimensão material, como os contextos situados (ex. localização, histórias escolares e matrícula), das culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e a “gestão da política” nas escolas), dos contextos materiais (ex. funcionários, orçamento, edifícios, tecnologias e infraestrutura) e dos contextos externos (pressões e expectativas geradas por políticas nacionais mais amplas e locais) exerceram influência na atuação da política curricular da EJAI, nas escolas que serão pesquisadas?

Quanto à dimensão interpretativa e discursiva, relacionada à significação da política curricular da EJAI, como ocorreram os processos de interpretação (linguagem da política) e tradução (linguagem da prática) dessa política na escola? Ou seja, procurando especificar um pouco mais como coordenadores/as e/ou professores/as fizeram a leitura mais próxima da linguagem dessa política. Além disso, eu busquei saber também, como essas interpretações foram elaboradas, por exemplo, em momentos coletivos, como nas reuniões dos grupos de educadores/as envolvidos/as com essa política? Que agenda política foi elaborada a partir dessa interpretação? Que sentido a política teve para eles/as? Em relação às traduções, como os/as professores/as da EJAI colocaram a política curricular da EJAI em ação, por meio de processos interativos? Envolveu criatividade, e invenção dos atores educadores/as? Como eles/as traduziram as políticas nos momentos de práticas de planejamento coletivo e individual mediados pela coordenação? E nos eventos pedagógicos da escola? E nas aulas trabalhadas?

Diante desse detalhamento e a partir das considerações sinalizadas, ao buscar estudar a atuação da política curricular na EJAI, a questão de pesquisa adotada foi a seguinte: *como os/as atores educadores/as professores/as e coordenadoras pedagógicas atuam a política curricular freireana nos anos finais na EJAI na rede municipal de educação de Maceió-Alagoas?*

1.3 OBJETIVOS

¹³ A EJAI Maceió é organizada em anos iniciais (1ª, 2ª e 3ª fases – I segmento) e anos finais (4ª, 5ª e 6ª fases – II segmentos).

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar e diferenciar a atuação no nível da interpretação na política curricular freireana nas escolas pesquisadas, considerando o currículo como processo na relação entre o contexto de formulação e realização curricular freireana na EJAI.
2. Caracterizar e distinguir as especificidades da atuação no nível da tradução da política curricular freireana nas escolas pesquisadas, considerando o currículo como processo na relação entre o contexto de formulação e realização curricular freireana na EJAI.
3. Descrever e caracterizar os discursos curriculares que reverberaram nas escolas pesquisadas, considerando a atuação da política curricular da EJAI, na relação interpretação-tradução e o currículo freireano modelado na escola, na relação com o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores/as e alunos dessa modalidade educativa.

2 POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA NA EJA: A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo compreender e situar a política curricular de base freireana da EJA, a partir da influência que o pensamento de Paulo Freire exerce para as configurações dos currículos nas escolas dessa modalidade educativa no Brasil e na rede municipal de educação de Maceió/AL. Para isso, o capítulo está organizado em três dimensões: 2.1) A matriz do pensamento de Paulo Freire no crivo da denúncia-anúncio no campo socioeducacional; 2.2) Considerações sobre o campo da EJA; e 2.3) Política curricular de base freireana na EJA Maceió/al

2.1 CONSIDERANDO O CAMPO EDUCACIONAL DA DENÚNCIA E ANÚNCIO, COMO OS REFERENCIAIS POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ÉTICO ESTÃO PRESENTES NA MATRIZ DO PENSAMENTO FREIREANO?

As concepções e práticas curriculares na matriz do pensamento de Paulo Freire, segundo Saul e Silva (2014, p. 2066), configuram-se como um crivo de *denúncia-anúncio*. Para esses autores, “A denúncia diz respeito a saberes e práticas curriculares que emanam da tradição eurocêntrica. O anúncio se apresenta como uma proposta contra hegemônica, na perspectiva de construção de um currículo crítico-emancipatório”. Sendo assim, as proposições de Freire analisam a perspectiva opressora e desumanizadora vigente em paradigmas político-pedagógicos hegemônicos, evidenciando a necessidade de contraposição às lógicas educacionais excludentes, a partir de uma perspectiva ética e epistemológica crítica.

Os paradigmas político-educacionais refletem a humanidade roubada dos/as educandos/as, diante das relações sociais, políticas e econômicas que se estabeleceram historicamente numa sociedade opressora, instituída à base de violência e exploração dos indígenas, africanos escravizados/as e trabalhadores/as do campo e da cidade. Como afirma Freire (1987, p. 27): “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão”. A partir da releitura de Freire, Arroyo (2021) mostra que a opressão é a matriz dos processos de desumanização, vivenciados como realidade histórica brasileira, vigente desde o período colonial, imperial e republicano e ainda presentes na atualidade. São os opressores, oriundos das classes dominantes, que consideram os oprimidos como seres in-humanos, submetendo-os a todo tipo

de violência, exploração e exclusão, definindo-os como seres inaptos a participarem de processos formativos.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os 'demitidos da vida', os esfarrapados do mundo (FREIRE, 1987, p. 27).

Os opressores desconsideram a humanidade dos grupos populares mais vulneráveis da sociedade, imprimindo-lhes as lógicas da exploração e da violência. No campo educacional, tais opressores reservam, aos sujeitos in-humanizados, dinâmicas de educação diferenciadas, baseadas em paradigmas político-pedagógicos hegemônicos segregadores. Como Saul e Silva afirmam (2014, p. 2068).

Essa prática se funda na ética educacional de tradição eurocêntrica, balizadora da pedagogia que concebe o 'não-europeu' como o 'não-ser', ou, em outras palavras, um 'não-eu' que necessita de 'adestramento' pedagógico, visando à formação de um adulto adaptado à sociedade.

Para compreender o paradigma político-pedagógico hegemônico criticado por Freire, é preciso situá-lo em relação aos paradigmas que se constituem a partir de determinados parâmetros de humano, para práticas de formação humana, em diferentes contextos históricos. A partir disso, Arroyo (2021, p. 03) traz as seguintes reflexões:

Os estudos têm mostrado a construção dos diversos humanismos pedagógicos. A Paideia, o humanismo cristão, o humanismo renascentista, o ilustrado, o humanismo colonial, republicano, o humanismo democrático, igualitário... Que concepção, que atributos de humanos configuram, são destacados nessa diversidade histórica de humanismos? A racionalidade, moralidade política, para a participação na Polis, na República, na Democracia? Os valores de cidadania, ordem, trabalho, progresso? Os valores-crenças religiosas de Deus acima de tudo? Os valores da Nação acima de todos? Os valores de igualdade, justiça, pluralidade democrática? O atrever-se a pensar racional para um agir ético?

A proposição do autor, a partir de seus estudos, é mostrar o padrão de humano, constituído em cada paradigma político-pedagógico ao longo da história da educação, de modo a revelar não só as perspectivas pedagógicas e suas práticas de formação humana, mas as consequências dos processos de exclusão para uma maioria populacional historicamente desassistida. A partir disso, e para explicar os paradigmas pedagógicos humanistas, Arroyo (2021) enfatiza:

Desde a Paideia, reconhecido como o paradigma clássico, quem define os atributos de humano a formar desde a infância pela Pedagogia são os membros da Polis, os 10% partícipes na construção do modelo de Polis, de participação, de racionalidade política para definir que organização política, quem merecedor de participar, em que saberes, racionalidade, valores, moralidade educar para ser membro político na Polis. Os 90% escravos, mulheres, em trabalhos servis, serviços nem foram cogitados passíveis de ser educados para participar na Polis.

A minoria rica que comanda e decide sobre a Polis é a referência de padrão de humano, pois, como detentores do poder econômico, político, moral, racional e ético, consideram-se com atributos para serem o parâmetro de humanidade, relegando à maioria o lugar da in-humanidade. Essa minoria, como afirma Arroyo (2021, p. 04), é o Nós membros da Pólis, e, como referência do Nós humanos, sintetiza-se o modelo único de humano, uma constituição que vai se repetir nos modelos humanistas político-pedagógicos cristão, renascentista, ilustrado, colonial e republicano.

Numa breve síntese desses paradigmas político-pedagógicos, Arroyo (2021) mostra que: 1) O Nós humano, do modelo humanista pedagógico cristão, vem dos parâmetros definidos pela compreensão de um Deus único, em que o conhecimento cristão, interpretado por meio de líderes, profetas, letrados e políticos, ocupa o lugar definidor dos padrões divinizados por esses grupos minoritários e poderosos, que in-humanizam os trabalhadores dos campos e os moradores das vilas à época, por não serem considerados educáveis, em função de não se enquadrarem no padrão de humanidade vigente que os privilegiados estabeleceram; 2) o Nós humano, do modelo humanista pedagógico renascentista, é o próprio ser humano, mas a referência de humano é definida por aqueles com poder político, cultural e intelectual, e, mais uma vez, os considerados in-humanos à época correspondiam aos grupos populacionais mais empobrecidos, como os camponeses, os trabalhadores das vilas e as mulheres, logo, considerados também não educáveis; 3) o Nós humano do modelo humanista pedagógico colonial – entrelaçado ao modelo humanista pedagógico renascentista – é formado por uma minoria religiosa e política que invadiu, saqueou e violentou a população nativa do continente americano. Esse grupo acentuou a dicotomia humanos e in-humanos, definindo os povos originários e os povos africanos escravizados como deficientes de humanidade, classificando-os como irracionais, imorais, sem cultura e sem crenças humanas. Mais uma vez, esses oprimidos foram considerados não educáveis; 4) o Nós humano do modelo ilustrado tem a referência do humano culto, que pensa racionalmente e segue o que considera como verdades. Por outro lado, considera in-humanos os que define como incultos, imorais e irracionais, portanto não educáveis em contextos de práticas estabelecidas como formação humana; 5) O Nós humano do modelo humanista, pedagógico e republicano, que ainda segue a lógica

colonial, tem como referência de humano os grupos elitizados, representados por minorias ricas, brancas e poderosas, presente em diferentes grupos políticos, econômicos e religiosos. Estes tratam como in-humanos os trabalhadores da cidade, as populações das periferias urbanas, a população negra, os empobrecidos, as crianças, os jovens, os adultos, os idosos, a população do campo, os povos quilombolas, os ribeirinhos, os povos das florestas, por meio de processos de segregação, inferiorização, escravização e extermínio. Mais uma vez, a elite, aos in-humanizá-los, torna-os não educáveis, excluindo ou dificultando o seu acesso às práticas de formação humana. Diante dessa brevíssima síntese desses modelos, que tem em comum um parâmetro de humanidade desigual e seletivo, Arroyo (2021, p. 13) lembra o seguinte

[...] uma marca persistente no paradigma pedagógico hegemônico é: distinguir e acompanhar os processos de formação humana dos grupos sociais, políticos, culturais reconhecidos como humanos, educáveis, humanizáveis. Essa concepção é seguida de uma persistente crença segregadora: nem todos são racionais, éticos, educáveis, humanizáveis a ponto de merecer o reconhecimento da Pedagogia, de ser contemplado pelos movimentos de formação humana [...] Tal pensamento assumiu uma postura de descompromisso político, ético, pedagógico com a humanização dos Outros, dos oprimidos, por não os reconhecer humanizáveis, educáveis, passíveis de formação humana.

Compreendendo o paradigma pedagógico hegemônico, que cria parâmetros de humanidade segregadores, é possível entender a lógica que determina o reconhecimento de alguns como humanos, com direito a determinados repertórios políticos, culturais e sociais garantidos por um acompanhamento formativo humanizado, em melhores contextos educacionais, enquanto considera os oprimidos como in-humanos, conseqüentemente, sem direito aos melhores atendimentos educacionais, ofertado em contextos geralmente mais precarizados.

Diante do exposto e no campo da denúncia, Freire desnuda esse paradigma político-pedagógico hegemônico, quando explica que na perspectiva educacional chamada por ele de bancária, presente no legado da tradição educacional e curricular eurocêntrica, prevalece uma racionalidade instrumental acrítica. Nessa tradição, não há espaço para práticas pedagógicas que contribuam para a reflexão das realidades sociais injustas, em que os interesses maiores não estejam voltados para a manutenção dos privilégios elitistas, presente nas sociedades com grandes contrastes e desigualdades sociais.

Na perspectiva da educação bancária “A escola tradicional pressupõe a separação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados” (SILVA, 2004, p. 58). Ao se assegurar o distanciamento dos sujeitos em relação a qualquer tipo de análise de sua realidade, interdita-se a ação educacional dialógica propulsora de releituras

de mundo, prevalecendo processos educacionais antidialógicos, nos quais o professor visa depositar seu conhecimento nos educandos/as, para serem absorvidos de forma passiva. Nesse formato, cabe aos/às educando/as apenas ouvir e acatar as supostas verdades educativas, impostas e transmitidas a serem ensinadas nas escolas, a partir de saberes pré-selecionados que retratam e naturalizam os valores e a cultura das classes dominantes. Nessa perspectiva educacional bancária

A aquisição do conteúdo está relacionada a processos de memorização mecânica a partir de exercícios de fixação, em que, muitas vezes, de forma insustentável, informações desconexas são artificialmente relacionadas a situações de uma realidade considerada 'próxima', que serve de ilustração para o mundo metafísico criado e apresentado como 'ideal' pelos livros didáticos e programas de ensino. Com a promessa de ascensão socioeconômica e de igualdade política entre os cidadãos, promove-se a educação funcionalista [...] com a socialização reprodutivista de códigos, conhecimentos, culturas e valores acadêmicos, desconsiderando o contexto político economicamente seletivo do Estado elitista (SILVA, 2004, p. 58).

A centralidade do cientificismo do conhecimento escolar, presente em diferentes meios didáticos e principalmente nos livros textos ou livros didáticos, passa a ser priorizada no ensino, em detrimento da centralidade nos sujeitos e seus contextos. Essa priorização pode ser compreendida como reflexo de uma herança educacional eurocêntrica, que estabelece o que pode ser considerado como conhecimento verdadeiro a ser transmitido às novas gerações, pois a dinâmica educacional bancária contribui para reforçar os processos meritocráticos, que ocorrem na educação, quando os/as educandos/as, submetidos a desiguais condições educacionais para acompanhar esse tipo de processo educacional segregador, são responsabilizados e tachados como “incapazes” de avançar social e educacionalmente.

Nesse sentido, “[...] nossa cultura política pedagógica tem sido pensar e alocar os outros como pobres, negros, camponeses, trabalhadores, como inferiores, subcidadãos, logo, sem direitos, objetos apenas de favores das elites e do Estado” (ARROYO, 2019, p. 45). Com esse cenário é mais cômodo desumanizar esses sujeitos e ofertar processos de subescolarização, em que se fortalece a visão educacional de suplência, na qual a educação é vista como compensatória, disponibilizando a esses sujeitos tão somente o acesso a conhecimentos mínimos e elementares, desarticulados de perspectivas educacionais mais progressistas e contra hegemônicas.

Diante dessa perspectiva, como afirmam Saul e Silva (2014, p. 2069):

Não há ponto de fuga, outra perspectiva possível para o conhecer; há apenas o conhecimento linear a ser transmitido e assimilado, absoluto em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de

um conhecimento que, em seu processo de ‘descoberta’, sempre parte de um observador ‘neuro’, como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. O conteúdo sistematizado dessa prática pedagógica é a realidade idealizada, que aprisiona os sujeitos no espaço-tempo do cotidiano escolar com conteúdos que reproduzem um moto-perpétuo epistemológico. Nesse sentido é frequente aos educadores negarem a prática pedagógica concreta, gerando, em consequência, a interdição dos sujeitos nela envolvidos.

A educação bancária busca abafar as tensões que ocorrem nas proposições dos conhecimentos escolares a serem ensinados nas escolas, interditando a compreensão da maioria dos/as educandos/as das classes populares quanto aos contextos reais em que vivem, das condições de extrema vulnerabilidade socioeconômica que enfrentam. Diante da prevalência de processos educacionais antidemocráticos, esses sujeitos têm seu direito educacional, a saber-se explorado (ARROYO, 2019), negado, em função do ocultamento dos processos de desumanização aos quais estão submetidos. Privilegiam-se conhecimentos escolares descontextualizados e fragmentados, que impedem o desvelamento das realidades desiguais, não colaborando com a construção de uma educação voltada à transformação social.

Diante disso, e no campo do anúncio, o modelo político-pedagógico de base freireana vai na contramão do paradigma político-pedagógico hegemônico (ARROYO, 2021). Nesse caso, problematiza-se, sim, o padrão de humanidade segregador que foi imposto aos grupos oprimidos de diferentes coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de classe, defendendo-se uma outra perspectiva de humanidade, na qual se reconheça o direito das crianças, jovens, adultos e idosos das classes populares, como educandos/as em seu direito de serem mais, por meio de uma educação libertadora, como defendia Freire. Como enfatizam Saul e Silva (2014, p. 2072):

Em contraposição à proposta curricular de tradição eurocêntrica, a ética libertadora fundamenta-se em uma práxis pedagógica autóctone, capaz de, partindo da denúncia do sistema sociocultural e econômico vigente, possibilitar a conscientização, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça, da autonomia. Só a ética que compreende e respeita o outro como sujeito histórico de sua existência, pode materializar o processo de libertação.

A perspectiva freireana defendida baseia-se numa ética libertadora, em que a problematização das negatividades curriculares vigentes abre espaço a ações pedagógicas dialógicas, dando direito de fala aos sujeitos educandos/as historicamente in-humanizados e silenciados. Nesse modelo de paradigma político-pedagógico:

O currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa

perspectiva crítico transformadora [...] é um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e não-escolar, no bojo da educação emancipatória. É uma construção pedagógica crítica, na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com a população socialmente excluída. Parte das necessidades e dos conflitos vivenciados pela comunidade escolar para se tornar significativo, crítico, contextualizado, transformador (SAUL; SILVA, 2014, p. 03).

Na perspectiva freireana (ARROYO, 2021), a educação libertadora tem como centralidade a consideração dos sujeitos educando/as, as problemáticas e controvérsias existentes em seus contextos reais, na qual a relação dos sujeitos com sua cultura e saberes, em diálogo com os conhecimentos sistematizados, amplia a compreensão crítica de suas realidades, tendo como horizonte processos de transformação baseados na ética e justiça social.

A matriz do pensamento freireano propõe um paradigma político-pedagógico por meio do qual os/as professores/as possam ter como ponto de partida sua aproximação com os/as educandos/as, considerando-o em sua humanidade existencial, na relação com suas realidades sociais, culturais, econômicas e políticas. Nos processos educacionais de base freireana, a proposição é que as práticas político-pedagógicas partam inicialmente da problematização do que está na superfície ou na aparência dos contextos analisados, para posterior aprofundamento teórico-metodológico dos fenômenos estudados e analisados, levando educadores/as e educandos/as a (re)construírem novos conhecimentos e novas visões de suas realidades, a partir de movimentos de estudos relacionais re-totalizadores.

O campo da problematização inicial, nos processos educacionais freireanos (ARROYO, 2021), é o momento de abrir espaço para o processo de reeducação do olhar dos/as educadores/as sobre os outros, os/as educandos/as, até então invisibilizados nos paradigmas político-pedagógicos hegemônicos, como sujeitos produtores/as de conhecimento em seus contextos reais, a partir da dimensão de sua humanidade existencial.

Esse deslocamento, proposto na matriz do pensamento freireano, como apontam Saul e Silva (2014, p. 2072), justifica-se, pois

É na voz do ‘outro’, nas demandas do senso comum comunitário, que se inicia o processo de construção e apreensão do conhecimento científico. Não há como negar o consenso epistemológico contemporâneo sobre a origem das Ciências [...] Os saberes ‘vulgares’, basicamente empíricos, construídos na cotidianidade representam a gênese de qualquer conhecimento mais distanciado e reflexivo sobre o real e possuem um valor inestimável para dar sentido à vida.

Os processos educacionais freireanos não podem desconsiderar os processos de desumanização aos quais são submetidos/as crianças, jovens, adultos e idosos das classes

populares em seus contextos reais, pois, quando frequentam a escola pública, esta e o currículo precisam considerar como eles/as vivem, resistem e se contrapõem a tais lógicas segregadoras, adversas e desiguais. Sobre isso, Arroyo reflete que os sujeitos educandos/as têm direito ao conhecimento que exige o direito a conhecer sua produção-apropriação-expropriação, pois,

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e educandos tem direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses ratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito a reconhecê-los e a reconhecer-se como sujeitos de produção, de conhecimentos (ARROYO, 2017, p. 133).

Criar espaço na escola e no currículo para o reconhecimento de diferentes produtores de saberes, sobretudo os saberes dos/as educandos/as, provoca contestação e reação quanto à hegemonia das políticas curriculares oficiais, impostas de cima para baixo para serem cumpridas nas instituições escolares, sem grandes contestações. Muitas dessas políticas curriculares (ARROYO, 2017) carregam narrativas redentoras (FISCHMAN; SALES, 2010), com promessas educacionais voltados ao emprego seguro, vinculadas a projetos de futuro inalcançáveis, completamente distantes do aprofundamento cada vez maior da realidade precarizada, segregadora e instável, à qual são submetidos esses sujeitos educandos/as.

Na perspectiva freireana, as problematizações iniciais, sobre os contextos reais e existenciais dos/as estudantes, fazem emergir a ineficiência dos conteúdos dogmatically impostos à escola, quando se busca um estudo para além da aparência dos fenômenos excludentes, e assim,

Por mais que o mestre tente ser democrático, dialogal, vê-se bloqueado pelo caráter absoluto, neutro, objetivo, cientificista dos conteúdos que tem que ensinar. São conteúdos que impõem sobre as mentes em formação dos educandos e até dos docentes, sem espaço para qualquer reação, contestação. O dever dos mestres é apenas ensiná-los, e o dever dos alunos é apenas de aprendê-los. Todos viram crenças de crenças absolutas, incontestáveis. Crenças das ‘verdades dos especialistas’ dos currículos em currículo e na Base Nacional Comum (ARROYO, 2017, p. 134).

Os conteúdos curriculares elitistas, selecionados por um grupo delimitado de especialistas em âmbitos administrativos externos à escola, ocupam um espaço quase sacralizado e incontestável nas políticas curriculares educacionais brasileiras, sobretudo naquelas baseadas em paradigmas político-pedagógicos hegemônicos. Desde 2016, no Brasil, com a ascensão das forças políticas de extrema direita ao poder, prevalecem tais perspectivas, corroboradas por uma agenda educacional ultraconservadora e ultraliberal.

Diante do exposto, partir da problematização dos contextos desiguais e existenciais dos educandos/as das classes populares, valorizando também seus saberes existenciais, como propõe o pensamento freireano, evidencia que

É na tensão entre avanços e limites presentes no senso comum que se apresenta a epistemologia problematizadora de Freire. Assim, o autor enfatiza a necessidade de se partir de um saber da experiência feito para a construção rigorosa de um conhecimento científico. Tanto o senso comum quanto o conhecimento científico são ontologicamente fundamentais para a existência humana, entretanto, muitas das concepções e práticas presentes no senso comum assim como no conhecimento científico, precisam ser problematizadas para superar seus limites epistemológicos, políticos e éticos, visando transformações históricas humanizadoras, solidárias, que direcionem a inconclusão da vida humana para a busca de um ser mais (SAUL; SILVA, 2014, p. 2072-2073).

O paradigma político-pedagógico freireano, no qual se propõe que o processo educativo parta do estudo de uma realidade a ser problematizada, permite o diálogo entre o senso comum e os saberes científicos (SAUL; SILVA, 2014). Como saberes do senso comum das classes populares, produzidos em seus contextos existenciais, eles expressam a sua visão de mundo e de sociedade, interessando à escola as compreensões que apresentem falas com limites explicativos para serem aprofundadas criticamente e ampliadas a partir de uma visão mais totalizadora da realidade analisada. Cabe ao/à professor/a problematizar as explicações que se encontram mais limitadas, instigando os/as educandos/as por meio de atividades e processos dialógicos em que possam se distanciar de suas experiências existenciais, buscando analisá-las para melhor entendê-las, sobretudo em suas contradições e contraposições necessárias.

Esse processo, como afirmam Saul e Silva (2014, p. 2073)

Trata-se, pois, de conceber o educando como sujeito construtor de seu saber, estimulando a sua criticidade e, por outro lado, criando condições para que o professor e a comunidade conquistem autonomia na busca de uma compreensão crítica da realidade em que a escola está inserida. Uma comunidade escolar comprometida com um movimento educacional consubstanciado na ética libertadora faz da pesquisa e da problematização seu cotidiano pedagógico: reorganiza seu currículo a partir das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia; persegue, metodologicamente, a construção de conhecimentos críticos a partir de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade; vivencia a democracia na política pedagógica do encontro entre os distintos sujeitos comunitários, para formar o cidadão partícipe de uma sociedade autônoma.

O pensamento freireano estimula educandos/as e educadores/as a se perceberem sujeitos históricos coletivos capazes de construir saberes cada vez mais críticos e autônomos, em que a base fundamental é sustentada por uma ética libertadora e democrática. Nesse sentido, além da problematização inicial dos saberes, com compreensões limitadoras oriundas do senso

comum dos/as educandos/as, é preciso investir no aprofundamento teórico, a partir de uma outra lógica de organização do conhecimento, e de processos metodológicos dialógicos e interativos, que permitam a realização de movimentos reflexivos, segundo uma dimensão particular, que caminhem na direção de uma dimensão mais total e retornem ressignificados para a dimensão local.

No processo de aprofundamento teórico, o pensamento freireano não dispensa os conteúdos escolares advindos da seleção dos conhecimentos científicos reconhecidos e legitimados socialmente, necessários ao confronto entre a visão de homem e de mundo, resultantes do diálogo entre a ciência e o senso comum, em um processo de desconstrução e reconstrução das concepções dos/as sujeitos educandos/as, a partir das análises e estudos escolares mediados/as pelos/as professores/as. O movimento educacional que emerge desse processo provoca novos arranjos curriculares, nos quais as disciplinas ou áreas do conhecimento vão se configurando a partir de uma abordagem interdisciplinar, e em que a seleção dos conhecimentos científicos esteja de fato a serviço da reinterpretação crítica da realidade social analisada. Assim, conteúdos de diferentes ordens vão se estabelecendo, em um movimento praxiológico entre os saberes experienciais e cotidianos dos educandos e os saberes científicos. Cabe ainda, nesse processo, considerar as perspectivas de acompanhamento da aprendizagem dos educandos/as e dos processos curriculares, baseados em possibilidades avaliativas, de caráter diagnóstico e processual, consensuadas por meio de diálogos que se estabelecem nos momentos dos planejamentos curriculares coletivos realizados na escola.

Quanto à organização metodológica, a partir da matriz do pensamento freireano, as práticas pedagógicas dialógicas realizam movimentos relacionais de ressignificação entre conhecimentos cotidianos-científicos, considerando a dimensão particular, global e particular, em um processo curricular contínuo.

Há a necessidade da adoção de processos metodológicos interativos e diversificados, em que os/as professores/as e educandos/a sejam reconhecidos/as como sujeitos históricos e ativos. Uma construção de conhecimentos que se dê como processo de formação humana, na qual o uso dos materiais didáticos não se limite à dependência dos livros didáticos, mas a produções de materiais alternativos, que colaborem para a releitura da realidade contraditória e excludente analisada, com vistas à articulação de processos de intervenção e transformação da realidade desigual existente. Como horizonte, o pensamento freireano busca repensar e propor alternativas de lutas por meio de movimentos sociais educacionais coletivos que criem condições para a realização de transformações efetivas na comunidade escolar estudada.

Como sintetizam Saul e Silva (2014, p. 2074), sobre a matriz do pensamento freireano,

O que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que parta de situações opressoras para construir um saber-fazer humanizador. Tanto o discurso quanto a prática pedagógica são fundamentados por posicionamentos ético políticos. Mas a prática é o acontecimento ético-político por excelência. Cabe indagar como obter essa coerência ético-política entre a prática e o discurso pedagógico, mas não no sentido do discurso para a prática e, sim, da prática para o discurso. Ou seja, a prática deve ser o acontecimento revelador do discurso ético-político, do compromisso, das intencionalidades, e não, como corriqueiramente acontece na tradição oral do educador, um aspecto secundário de um discurso educacional justificador.

Sendo assim, a reflexão crítica da prática, a partir da racionalidade problematizadora, refere-se a um movimento praxiológico que visa superar a dicotomia entre o agir e refletir, ou entre a teoria e prática, ou entre a interpretação e tradução da política.

A partir da matriz do pensamento freireano, esse movimento educacional e curricular de base freireana, por ser baseado na defesa de uma educação problematizadora e libertadora, a dialogicidade é vista como um processo essencial para esse tipo de educação.

2.1.1 Alguns elementos da matriz do pensamento freireano que influenciaram a política curricular da EJAI

Antes de aprofundar o olhar sobre a matriz do pensamento freireano que influenciou na elaboração da política curricular da EJAI em Maceió, é importante enfatizar que, em contraposição às ideias curriculares tradicionais (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011), com suas perspectivas de racionalidade técnica e instrumental e em atendimento às lógicas sociais, políticas e pedagógicas de “aceitação, ajuste e adaptação”, as ideias curriculares críticas emergem como possibilidade para a “desconfiança, questionamento e transformação radical” do status quo curricular hegemonicamente vigente. Como já foi sinalizado, é no âmbito das teorias curriculares críticas que as contribuições do pensamento de Freire estão inseridas¹⁴.

A obra de Freire (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011) discute questões que estão associadas a algumas teorias curriculares críticas, embora esse autor não tenha desenvolvido uma teorização especificamente curricular. No entanto, ele exerceu grande influência para muitos teóricos do campo curricular, como por exemplo para o pesquisador norte-americano Henry Giroux e a pesquisadora brasileira Ana Maria Saul, dentre outros.

¹⁴ Para o aprofundamento dos estudos sobre teorias curriculares em geral e também crítica, sugiro a leitura do livro *Documentos de identidade*, elaborado por Tomaz Tadeu da Silva, e *Teorias de currículo*, de Alice Casimiro Lopes, escrito em parceria com Elizabeth Macedo.

Como representação de sua obra, que influenciou a política curricular de base freireana em estudo nesta tese, é possível destacar as contribuições de dois dos seus principais livros: 1º) **Educação como prática de liberdade** (1967) – primeiro livro de sua bibliografia, no qual explica o seu método de alfabetização de adultos, a partir das experiências pedagógicas que ocorreram no Brasil, no período antecedente ao golpe militar de 1964. Nesse livro, Freire contextualiza e faz uma análise sobre a sociedade brasileira em seu processo de transição na década de 1960, além de refletir sobre os momentos históricos do Brasil como uma sociedade fechada e inexperiente democraticamente, explicando, a partir dessas considerações, sua concepção pedagógica em defesa de uma educação crítica para as classe populares, excluídas dos processos sócio-políticos e educacionais da época, sobretudo para a população representada pelos altos índices de analfabetismo, argumentando a necessidade de uma perspectiva democrática de participação desses grupos. O autor mostra também o seu projeto de educação para os adultos, mediante a instituição de círculos de cultura em que defende processos de ampliação da conscientização sobre as realidades desiguais e injustas; e 2º) **Pedagogia do oprimido** – obra de grande reconhecimento mundial no campo da educação, revela a discussão que Freire faz sobre a defesa de uma pedagogia a partir da perspectiva do oprimido e não da perspectiva hegemônica do opressor. É uma obra considerada como uma revolução paradigmática (TORRES, 2008, p. 11-12) ao considerar a dimensão dos oprimidos nos processos de formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de outro padrão de humanização como processo civilizatório. O trabalho educativo proposto nessa pedagogia é justificado a partir da proposta de superação da contradição opressores-oprimidos, realizada em situações concretas numa perspectiva praxiológica. Além disso, o autor discute os pressupostos das concepções bancárias, problematizadoras e libertárias da educação, fazendo uma análise da contradição educador-educando a ser superada por meio de uma educação dialógica, tendo em vista a compreensão dos homens como seres históricos, inacabados e inconclusos, em suas realidades existenciais, na busca do que Freire chama de ser mais. Como essência de uma prática libertadora, o autor defende a dialogicidade como um processo de busca do conhecimento a ser trabalhado no processo educativo, no qual são selecionados os temas geradores, ao refletirem as relações injustas e desiguais entre os homens e o mundo, a serem trabalhados por meio de uma metodologia investigativa que considere cada momento dessa dinâmica como um processo educacional de acordo com seu poder transformador. E, por fim, apresenta as características da teoria da ação antidialógica (a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e invasão cultural) e dialógica (a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural), para analisar as teorias de ação cultural.

Como a prática educacional libertadora defende a dialogicidade, adiante será dada maior ênfase ao terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*. Nesse sentido, Freire (1987, p. 51-52) sublinha que, como fenômeno humano, o diálogo é revelado pela palavra por meio de seus elementos constitutivos, a partir da dimensão da ação e da reflexão, e ao serem compreendidas em interação, de forma solidária, levam à movimentos de práxis capazes de transformar o mundo. As dicotomias como forma inautênticas de existir e pensar, não geram diálogos, não geram transformação no mundo. Mas um mundo pronunciado por diferentes sujeitos, por palavras verdadeiras, não é dito por uns como prescrição aos demais, palavras verdadeiras geram práxis, geram trabalho, geram direitos para todos e não para alguns. Mundo pronunciado, problematizado, exige novo pronunciar.

Quando o diálogo é interdito (FREIRE, 1987) é preciso ser reconquistado como direito à humanização para a transformação, pelo significado de ser homem, de exigir a existência. O diálogo é o encontro solidário entre o refletir e agir para transformar e humanizar o mundo, não se reduz a depositar ideia em outro sujeito, não é discussão polêmica, não é imposição de pronúncia, nem doação. Diálogo passa pela pelo ato de criação e conquista do mundo. Diálogo é amor ao mundo e aos homens, é compromisso com a libertação, não é manipulação e nem opressão, diálogo é humildade, não é arrogância.

Não há diálogo sem pensar crítico, que perceba a realidade como processo, que se oponha ao pensar ingênuo, acomodado, à normalidade do status quo, diálogo que veja a transformação permanente da realidade e dos homens (FREIRE, 1987). Diálogo crítico, transformação permanente da realidade e dos homens. Diálogo é não negar a temporalidade, não negar a si mesmo. Diálogo é superar as contradições educador-educando – “[...] se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p. 53).

Para Freire (1987, p. 53), o diálogo começa na busca do conteúdo programático:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Freire nos diz que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, quando ele se pergunta em torno de que conhecimento irá dialogar com seus alunos, porque o conteúdo não pode ser doação, imposição, precisa trazer elementos desestruturados expressos pelo povo e não pode ser uma educação imposta, nem pré-definida em programas curriculares rígidos que

retratam pré-seleções de por grupos sociais opressores que estejam na condução de uma educação bancária.

Para Freire (1987, p. 54), uma educação autêntica “não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva educacional, os/as docentes, em diálogo com seus/as alunos/as, criam espaço para que eles/as expressem a compreensão que alcançam da realidade em que vivem, pois, nessa mediação, esse é um

Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 54).

Para Freire, o/a educador/as dialógico não pode esquecer da situação concreta e existencial em que vivem os homens, sobretudo situações que retratam as condições opressoras, tendo em vista o compromisso de problematizá-las, considerando a importância de um trabalho educacional voltado para uma educação humanizadora e transformadora.

As propostas curriculares antidialógicas, em prevalência nos sistemas públicos de ensino, caminham na contramão dessa perspectiva educacional. São, afinal, organizadas de forma verticalizada, com programações pré-definidas, que muito pouco contribuem para uma releitura das realidades em que vivem os sujeitos educandos/as das classes populares, até porque o diálogo horizontal, entre professores/as e alunos/as, é dispensado, pois as reformas empresarias vigentes na grande maioria das secretarias de educação, em várias regiões brasileiras, não estimulam a leitura de mundo mais crítica e totalizante sobre as realidades desiguais em que vivem a maioria dos/as estudantes das escolas públicas brasileira.

A perspectiva educacional problematizadora, libertadora, dialógica e humanista, proposta por Freire, entende que “O empenho dos humanistas [...] está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo ‘hospedeiros’ aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser” (FREIRE, 1987, p. 55). Não conseguir ser mais está relacionado aos conflitos em que vivem, pois,

Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

Ainda que muitos dos sujeitos das classes populares busquem compreender sobre suas realidades opressoras e tenham como horizonte sua transformação, contraditoriamente, a visão que a maioria tem de si e de sua classe permanece introjetada a partir do modelo de testemunho de humanidade do opressor (FREIRE, 1987), modelos que perpetuam o individualismo e a opressão da consciência dos sujeitos¹⁵, impedindo mudanças substanciais. A contraposição a essa lógica, que impede os sujeitos das classes populares na busca de Ser mais, que os faz ter medo da liberdade e da autonomia, exige um reconhecimento crítico das realidades opressoras, de modo a superar-se suas contradições e dualidades. Como afirma Freire (1987, p. 23),

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

A superação das situações opressoras são desafios a serem enfrentados, o que exige movimentos praxiológicos contínuos de reflexão e ação das classes populares, de maneira a permitir a inserção crítica desses sujeitos no mundo, numa busca constante para sua transformação. Sendo assim, uma educação dialógica busca a compreensão da consciência de educadores/as e educandos a respeito das realidades injustas e desiguais, tendo em vista a busca do conteúdo programática da educação, a partir da investigação do universo temático dos sujeitos. Assim,

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores' (FREIRE, 1987, p. 56).

Para Freire, uma educação problematizadora requer que os sujeitos expressem como compreendem a realidade em que vivem, na qual o diálogo proposto possibilita que os/as educandos/as revelem suas visões e compreensões ainda parciais e fragmentados, pois é desses contextos que os temas geradores emergem para serem trabalhados na escola, buscando-se uma compreensão mais totalizante dos fenômenos explicitados.

Assim, na perspectiva educacional de Freire, é importante que haja “O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite

¹⁵ Segundo Freire (1987, p. 21), um exemplo seria lutar pela reforma agrária para se tornar proprietários de terras ou patrões de novos empregados reproduzindo modelos opressores.

reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 61). Busca-se, a partir disso, a compreensão crítica da realidade por meio da interação entre as partes – significativas para os sujeitos – e o todo.

Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações-limites’. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham (FREIRE, 1987, p. 61).

Tal metodologia conscientizadora, proposta por Freire, ajuda os/as educandos/as a pensar seu mundo de forma crítica, inter-relacionando a parte com o todo. Ocorre assim, “Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, [...] não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (FREIRE, 1987, p. 62). A investigação dos temas geradores, voltados ao pensamento dos sujeitos, é um processo dialógico entre educandos/as e educadores/as que promove contínuos processos de re-totalizações de suas compreensões. Freire detalha, na obra *Pedagogia do Oprimido*, os vários momentos da investigação dos temas geradores, especificando o seu processo de significação conscientizadora (FREIRE, 1987).

Uma primeira preocupação que ele aponta é a importância de se ficar atento ao não deslocamento do centro da investigação, que é a temática significativa, como objeto de análise, e não os homens coisificados. As temáticas significativas problematizadas são a base para a elaboração dialógica do programa educativo, no qual suas visões parciais da realidade buscam a sua compreensão crítica, considerando-a parte de uma totalidade. É um percurso desafiador, pois,

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 64-65).

O processo do desvelamento do concreto se dá entre educadores/a e educandos/as no diálogo problematizador que estabelecem a respeito da realidade parcial em análise (Codificada), buscando promover a cisão e descodificação da codificação – por meio de observação, diálogos e registros – expressa pelo grupo.

Nessa etapa é fundamental estudar o nível de percepção ou consciência que os/as educandos/as têm acerca das contradições, de modo que os/as educadores/as possam identificar

as situações-limites – ou seus limites explicativos (FREIRE, 1987). No entanto, muitos estarão imersos nesses limites e terão dificuldade de analisar uma situação com certo distanciamento.

Uma ‘situação-limite’, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (FREIRE, 1987, p. 68- 69).

Diante disso, é importante que os investigadores educadores/as tenham, como ponto de partida para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, os limites explicativos dos/as educandos/as a respeito das contradições presentes em suas realidades, e não uma programação educacional pré-definida verticalmente. Isto, pois o foco é a ruptura da visão fragmentada e parcial do mundo conhecido do/a educando/a, para um reconhecimento desse âmbito na interação com a totalidade, para que se realize a síntese de suas compreensões. Nesse percurso, com vistas a construção curricular freireana, na perspectiva dialógica, como enfatiza Saul (2018),

Na construção e na prática do currículo, dialogar envolve preparação, exige estudar sobre o que se vai dialogar e “descobrir” as perguntas que ensejam e possibilitam a fala do outro. Requer, também, ter clareza da assimetria das relações de poder que se fazem presentes nas interações entre os sujeitos, nos espaços de ensino-aprendizagem, e da necessidade incessante de buscar a horizontalidade dessas relações.

A dialogicidade na prática curricular freireana traz uma lógica sensível para escuta do outro, de seu contexto, de suas compreensões de mundo, de suas problemáticas de vida, de suas necessidades humanas e ao serem problematizadas requerem respostas para suas indagações frente a itinerários de vida tão desiguais e excludentes. Há toda uma complexidade envolvida no processo educacional dialógico, pois serão sempre inevitáveis embates, contraposições e muitas resistências para qualquer transformação proposta por processos de reforma curricular nas escolas, sejam elas progressistas ou não.

2.1.2 E como fica a influência da matriz do pensamento freireano na educação, em tempos de ascensão da extrema direita, ultraliberal e ultraconservadora no Brasil?

Estamos em tempos de golpes ditatoriais [...] próximos aos que, nos anos 60, provocaram Paulo a escrever a *Pedagogia do Oprimido*. [...] As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos coletivos: os trabalhadores e seus direitos; os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. São tempos de anulação política das formas de

resistência de classe dos oprimidos. São tempos de jogar milhões ao desemprego, à ausência de direitos do trabalho, à falta de um futuro previdenciário; tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, dos sem-renda, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão, tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido (ARROYO, 2021, p. 12).

Os novos tempos de opressão, provocados pela ascensão ao poder das forças da extrema direita política, ultraliberal e ultraconservadora, vêm aumentando a miséria, a pobreza e a violência contra os oprimidos e, ao considerá-los in-humanos, legitimam para eles processos sociais, econômicos e educacionais profundamente precarizados e excludentes. Especificamente no campo da educacional pública no País, os ataques são uma constante e se configuram de diferentes formas, como por exemplo na redução de investimentos em políticas educacionais, voltadas, sobretudo, para o atendimento escolar dos grupos sociais mais empobrecidos, que vivem em realidades de extrema miséria.

Essa postura de descompromisso com a humanização dos grupos oprimidos (ARROYO, 2021) considerados in-humanos, nesse paradigma pedagógico hegemônico, tem assumido contornos cada vez mais opressivos, no qual esses sujeitos tem sua humanidade usurpada, sem direito e acesso a serviços na saúde, sem direito a trabalhos bem remunerados, sem direito a ser gente, e em muitos momentos sem direito a vida, como ocorre com a juventude das periferias no Brasil, por meio de políticas de extermínio, legitimadas e defendidas atualmente por um Estado violento e repressor, ameaçador de vidas humanas.

Ameaçar, criminalizar vidas é legítimo porque estamos em um estado de violência moral, de ameaça, insegurança nos valores de ordem social. De ameaça aos valores da Nação e de Deus acima de tudo. Violências morais, dramatizadas na mídia, nos pacotes, medidas anticrimes, a exigir como respostas do Estado a repressão, violência legitimada como Política. Uma estratégia política que se propõe convencer a sociedade de estarmos em confronto de valores e contravalores, em uma guerra moral entre o Nós representantes do bem e os Outros representantes do mal, ameaçadores de ordem, segurança, propriedade da terra, do solo. Ameaçadores do valor das vidas que merecem ser vividas (ARROYO, 2019, p. 121).

O ódio propagado pela mídia hegemônica elitista e pelo Estado repressor aos sujeitos coletivos, declarados terroristas, representados por crianças, adolescentes, jovem, adultos, idosos, pobres, negros, das periferias urbanas, das comunidades quilombolas, das comunidades indígenas, os sem poder, sem teto, sem-terra, sem emprego, sem renda, sem acesso à educação, etc., aprofundou ainda mais a opressão, considerando-os como os Outros, legitimando assim, o uso da violência como defesa dos valores morais da Nação e do Deus, propagados pelos

fundamentalistas religiosos ultraconservadores e pelas forças políticas e militares ultraliberais racistas, sexistas e homofóbicas.

No entanto, esses sujeitos coletivos, são obrigados a resistirem a esse paradigma político-pedagógico excludente, se contrapondo, como coletivos partícipes de movimentos sociais, questionando, problematizando e cobrando seus direitos, por meio de lutas sociais baseadas numa outra perspectiva de humanidade, no qual fazem emergir a necessidade da desconstrução da subalternidade, da subcidadania, da educação elementar formadora de mão de obra para trabalhos precários etc. Esses posicionamentos críticos incomodam os donos do poder, conseqüentemente passam a sofrer perseguições, ações anti-humanistas de toda ordem, inclusive ameaças a vida.

A mensagem em tempos autoritários é clara: o Estado de Direito acabou; as portas dos espaços públicos, os gastos públicos têm destinos mais rentáveis do que construir escolas para pobres, negros, indígenas, quilombolas. Mais rentáveis do que gastos públicos com universidades para cotistas sociais, raciais, para militantes de movimentos sem-terra, indígenas, quilombolas e para ações afirmativas para negros. A fobia de classe, raça, gênero como norma política. Para legitimar vidas ameaçadas e escolas ameaçadas, porque escolas pobres (ARROYO, 2019, p. 111).

Diante do aprofundamento da miséria em um contexto de Estado repressor, os grupos sociais oprimidos são obrigados a lutarem cada vez mais por sobrevivência, liberdade e educação pública, radicalizando cada vez mais a defesa dos direitos coletivos, por meio das lutas travadas a partir dos movimentos sociais.

Diante da precarização da vida como política e do drama ético que chega às escolas, as questões éticas adquirem centralidade. A ética nos empurra para ir além do olhar científico, do que ensinar, aprender e como. Olhar para esses rostos, esses corpos para entender o drama ético, existencial, entender o choro que revela identidades, autoimagens quebradas. As diretrizes curriculares, a Base Nacional e as avaliações sentenciadoras não veem rostos humanos. Só veem números sem rosto para não serem interpeladas moralmente pelos rostos. A educadora responde a esses rostos com ética: ‘o menino não consegue mais estudar, vai perder o ano. Eu sei do problema, mas não vou reprová-lo’. A chamada ética se sobrepõe: Que posso fazer com a mãe e o menino que choram o filho, irmão exterminado? (ARROYO, 2019, p. 136-137).

Cada vez mais o aumento da precarização, da miséria e da violência em que vivem as crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam as escolas públicas, tem interrogado a ética profissional docente. O paradigma político-pedagógico hegemônico de acentuado padrão excludente, tem reforçado a interdição do direito desses sujeitos à formação humana, em que os processos de desumanização e opressão, tem exigido respostas político-pedagógicas cada vez mais radicais e éticas dos/as educadores/as.

Diante do exposto, fica evidente que o paradigma político-pedagógico freireano é extremamente atual, por defender uma formação voltada para a humanização, comprometida com a liberdade, a democracia, a ética e a transformação crítica e social, sobretudo diante de radicalização das formas de opressão e do aumento dos oprimidos.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA EJA

A promulgação da constituição de 1988 é o grande marco de reconhecimento da EJA como campo de direito. A partir disso, passa a ser uma responsabilidade pública do Estado, em decorrência de muitas lutas e disputas hegemonicamente estabelecidas no Brasil. Tal contexto abriu diversas possibilidades para sua reconfiguração.

A EJA passa a se reconfigurar no campo da pesquisa (ARROYO, 2011), com ampliação de espaços institucionais de estudos e pesquisas, nas esferas governamentais, com criação de espaços de articulação de políticas nas estruturas governamentais (federal, estadual e municipal), no aumento do interesse pela EJA pelos coletivos da sociedade (ONGs, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, UNESCO, inclusive instituições privadas), no campo específico educacional, com o reconhecimento do protagonismo da juventude na construção de projetos de sociedade, tanto no campo como na cidade.

As reconfigurações vão imprimindo uma agenda política (ARROYO, 2011), por meio dos agentes coletivos envolvidos com a EJA, criando novos marcadores históricos no campo educacional. Um deles é a necessidade de se construir um olhar diferente para os sujeitos da EJA, como protagonistas, que os reconheça não apenas como sujeitos de trajetórias escolares intermitentes, mas os considerando em suas trajetórias humanas, legitimando seus direitos de sujeitos concretos. Seu protagonismo envolve considerá-los em processos formativos para além das escolas, onde participam de espaços outros (lazer, trabalho, cultura, religioso, etc.). Essa dimensão reflete-se na necessidade de se reconfigurar a formação dos educadores da EJA, os conhecimentos a serem trabalhados, os processos e práticas educativas. Embora a distância para essa concretização ainda seja um dilema a ser enfrentado, não considerar esses aspectos faz com que o caráter compensatório continue se propagando na EJA

Essa dimensão dos sujeitos da EJA, como sujeitos de direitos, é fruto, principalmente, da contribuição da luta e defesa dos movimentos sociais, como importantes atores, pois eles são os grandes contestadores, quando a EJA está organizada na perspectiva “da assistência, suplência e ação emergencial”. Portanto, esse é um outro marcador histórico de longa data dessa

modalidade educativa, que não pode ser negligenciado, porque são eles que conseguem abrir espaços para propostas corajosas na EJA.

Nesse sentido, as trajetórias dos sujeitos da EJA são na verdade trajetórias de sujeitos coletivos, com constâncias de histórias de exclusão, comum aos seus grupos (ARROYO, 2011).

É necessário olhar para o campo da EJA de forma positiva, desconstruindo a imagem negativa atribuída a sua diversidade.

[...] diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de método, didática e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos, espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas (ARROYO, 2011, p. 31).

Contrapondo-se a essa lógica historicamente negativada, a EJA destaca-se como um movimento contra hegemônico pois “[...] foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado [...] com propostas diversas de sociedade e do papel do povo” (ARROYO, 2011, p. 31). As renovações educacionais sempre encontraram na EJA terreno fértil, por sua abertura a inovações nas dimensões curriculares, de ensino e aprendizagem, em detrimento dos sistemas escolares mais fechados e rígidos.

Diante disso, ao estudar a EJA, é preciso considerar que fazem parte da sua história seis traços importantes em sua trajetória por reconhecimento político e social (ARROYO, 2011, p. 41): uma visão realista dos jovens e adultos; uma imagem positiva do saber popular; os contextos de vida dos sujeitos da EJA, que interrogam a linearidade das velhas concepções pedagógicas; a re colocação do foco no termo educação e não no ensino; um tensionamento da centralidade dos saberes escolares em detrimento da ação humana em suas realidades existenciais e a evidência da perspectiva de uma formação humana por meio da pedagogia dos movimentos sociais formativos, ao interpretar-se a política das intrincadas trajetórias dos setores populares, “A radicalidade política da EJA vem de dentro, carregada pelos próprios jovens e adultos populares. Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos”.

Não por acaso o campo da EJA é um contínuo campo de luta, Machado (2016) mostrou isso ao fazer um balanço dos vinte anos da implantação da Lei nº 9.394, de 1996, no auge do golpe parlamentar de Estado contra Dilma Rousseff, presidente atacada pelas forças ultraliberais e ultraconservadoras que estavam emergindo com força ao poder naquele momento. Considerando aquele contexto, que se estende até o momento, a autora fez uma

análise dos impactos, das rupturas e das permanências da escolarização da EJA no cenário educacional, tendo como principal objetivo provocar o diálogo entre quem atua e quem pensa sobre a EJA.

De suas reflexões emergiram diferentes contribuições que podem ajudar a pensar os próximos 20 anos da EJA e, em função disso, foram levantados vários pontos passíveis de análise, como: a situação dos educandos/as, pensada não por eles próprios, mas por outros. Quanto ao professor dessa modalidade educativa, a autora também problematiza perguntando o que mudou nesses vinte anos para os docentes, sua formação, carreira, salário. O que ela constata é a presença maciça de docentes trabalhando na EJA em condições trabalhistas precárias, em processos de perdas trabalhistas de direitos, sem política de formação, tanto inicial como continuada, apesar de alguns esforços dos sistemas e de algumas universidades.

Para os professores/as efetivos que trabalham na EJA, problematiza sobre o que os leva a permanecerem trabalhando nessa modalidade e de que forma eles expressam suas preocupações com os sujeitos da EJA, se eles sabem para onde estão indo seus alunos. Sobre isso detalha o seguinte:

O que o lado de fora das escolas tem a nos ensinar sobre como ser uma escola dos trabalhadores? É possível ser educador da EJA sem nenhum envolvimento com as lutas sociais que impactam sob a vida dos educandos e sobre a sua própria vida enquanto trabalhador? Como assumo o protagonismo da minha profissão frente as definições político-pedagógicas: sobre currículo, sobre material pedagógico, sobre metodologias de ensino-aprendizagem, sobre avaliação? (MACHADO, 2016, p. 447).

São perguntas perturbadoras, mas que, ao mesmo tempo, reposicionam os sujeitos da EJA envolvidos com a luta dessa modalidade. Essas reflexões provocam também reflexões sobre o financiamento precário para a EJA, os planos educacionais propostos que não saíram do papel, os novos conhecimentos que não conseguiram mudar essas realidades. Porém, a autora pondera que,

Seguramente somos mais hoje do que há vinte anos, estamos com um número significativo de pesquisas, desde a graduação, especializações, mestrado e doutorado, disponíveis para acesso e que se multiplicam em mais centenas de milhares de trabalhos apresentados em eventos, artigos e livros publicados. Ou seja, não deixa de ser um balanço otimista, mas o ‘pessimismo da inteligência’ nos faz perguntar: a que serve tudo isso que fazemos? (MACHADO, 2016, p. 448).

Elenca-se uma problematização para vários segmentos, empresários, militantes de movimentos sociais, pesquisadores, organismos internacionais, Fóruns da EJA etc. De fato, são muitos os desafios na EJA, não bastam apenas diagnósticos sofisticados, eles são importantes,

mas como avançar sem perspectivas salvacionistas, para mudanças efetivas na realidade? É preciso que o compromisso ético-político de transformação dessas realidades seja assumido e que a luta e defesa da EJA possam, com efeito, prosseguir.

2.3 POLÍTICA CURRICULAR FREIREANA NA EJAI MACEIÓ/AL

O legado histórico da perspectiva contra-hegemônica do campo da EJA, ou seja, problematizadora das desiguais relações sociais, políticas e econômicas, está presente na proposta curricular da EJAI, da rede municipal de educação da capital Maceió, em Alagoas, um dos estados mais empobrecidos da Região Nordeste. Mesmo diante de contextos neoliberais adversos, o ideal educacional emancipador, presente nessa proposta, ainda persiste como uma política curricular que orienta as escolas dessa modalidade educativa. Contudo, para a manutenção desse ideal, os processos de disputas para a continuidade dessa política dependem de permanentes movimentos e lutas nos âmbitos administrativos da Semed Maceió.

Essa política curricular “[...] fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico” (MACEIÓ, 2017, p. 116). A introdução desse currículo, chamado em Maceió de rede temática, é de base freireana e não foi assumido abertamente como instrumento da política curricular da EJAI pelos gestores municipais que passaram ao longo dos últimos quinze anos por essa rede de ensino. Assim, essa política esteve em disputa e conflito entre os grupos de educadores internos e externos à Secretaria Municipal de educação de Maceió (SEMED/Maceió). Como já foi sinalizado, historicamente esse currículo esteve vinculado às gestões populares no Brasil, que se estabeleceram em várias redes de educação sob a égide da defesa da democratização da educação pública, assumida na Constituição Federal de 1988.

A construção de políticas curriculares para a EJA nessa rede de ensino foi se delineando ao longo de sete gestões municipais (de 1993-2019). No entanto, a depender de cada contexto histórico e político, ocorrem momentos de descaso ou valorização dos gestores/as (prefeitos/as e secretários/as de educação, principalmente) em torno dessas políticas.

Dessa forma, nas primeiras três gestões (de 1993-2004)¹⁶, como o contexto histórico e político indicava ser favorável novas incursões do campo educacional e curricular da EJA,

¹⁶ Esse período corresponde à 1ª, 2ª e 3ª gestão da existência da secretaria municipal de educação de Maceió.

houve abertura para busca de perspectivas curriculares que atendessem e estivessem sintonizadas com as reais demandas da educação dos trabalhadores/as.

Até o ano de 1993, a Educação no município de Maceió era exercida por meio da orientação da superintendência denominada Fundação Educacional de Maceió (FEMAC), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era desenvolvida de forma limitada por meio da Divisão de Ensino Supletivo. Atuava na mediação de convênios com o governo federal ou com o governo do estado, cedendo salas de aula para Campanhas de Alfabetização e repassando algumas orientações burocráticas e pedagógicas (ROCHA, 2011, p. 27). Naquele momento, a concepção da EJA estava voltada para uma perspectiva compensatória, com um trabalho curricular desarticulado dos interesses dos estudantes, sendo, portanto, a repetição do referencial teórico-metodológico voltado para as crianças.

Com a ascensão de uma administração progressista, em janeiro de 1993¹⁷, houve toda uma reorganização política e administrativa, que estabeleceu a educação como uma das prioridades daquela gestão, o que já acontecia em outras administrações populares, principalmente nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil. Uma das grandes mudanças nessa época foi a criação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), que passou a articular as diretrizes da política educacional Municipal, sobretudo com ações de valorização profissional e reorganização de todo o ensino, bem como com a estruturação e institucionalização da EJA em Maceió.

Cabe ressaltar que o direcionamento da primeira gestão, de 1993-1996, estava voltado para as questões de criação de condições estruturais, econômicas e político-pedagógicas para o funcionamento mais ampliado da educação municipal pública de Maceió. Sendo assim, a gestão municipal seguia os seguintes princípios:

1. Atender às necessidades de acesso à cultura letrada de crianças, **jovens e adultos** (grifos nossos) do município de Maceió, sobretudo dos oriundos das camadas menos favorecidas da população, provendo-lhes competências que favoreçam sua atuação como cidadãos críticos e conscientes, na vida econômica, social, política e cultural da comunidade em que vivem.
2. Propiciar condições de acesso e manutenção de níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento em todas as unidades da rede.
3. Ampliar os meios de alcance da educação básica em todo o município.
4. Favorecer a criação e a manutenção de ambientes adequados à aprendizagem.
5. Favorecer a abertura e/ou fortalecimento de canais qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural.

¹⁷ A administração popular-democrática, na capital alagoana, estabeleceu-se de 1993 até 2003, e proporcionou ao longo desses dez anos muitos avanços na área educacional, quando foi dado um novo enfoque à EJA, principalmente quanto à formação continuada, que, pela primeira vez, buscava atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

6. Propiciar e fortalecer espaços institucionais de participação e compromisso de todos os envolvidos na tarefa educativa, com vista a uma gestão descentralizada, democrática e participativa da educação municipal.

7. Incrementar o fluxo de recursos financeiros para garantir desenvolvimento e a manutenção de iniciativas, visando à qualidade da educação básica do município (FREITAS; COSTA, 2017, p. 100)¹⁸.

Os primeiros movimentos dessa gestão, indicados pelas diretrizes educacionais para esse período, revelam preocupações com aspectos relacionados aos estudantes e professores, através de ações como: aquisição de mobiliário; reformas nas escolas; elaboração de proposições educacionais e curriculares; concurso público na educação; preocupação com a formação de um quadro próprio de professores para atuarem na EJA; preocupação com proposições de gestão escolar democrática, entre outros exemplos. Assim, estavam postos vários desafios para a EJA: valorização dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos e, dentro desse contexto, buscar novos rumos para a educação para o público trabalhador, com a organização e oferta do ensino noturno como EJA e ensino fundamental noturno¹⁹.

A partir de tudo isso, como afirma Rocha (2011, p. 28), “[...] naquele momento, pensava-se em uma educação numa dimensão democrática e numa perspectiva emancipatória no município de Maceió”. Aliado a esse entendimento e sob a influência das contribuições trazidas por uma técnica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), sobre seus estudos do mestrado realizados sobre a EJA na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve início, em 1997, uma aproximação com os especialistas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SEJA). Essa aproximação se deu por meio de visitas técnicas, intercâmbio de profissionais e estudos com assessores em 2000, para uma maior compreensão da política curricular adotada naquela rede, baseada nos pressupostos de Freire, num contexto da abordagem das teorias curriculares críticas.

Assim, depois de um maior entendimento sobre a vivência em Porto Alegre, a equipe técnica do DEJA propôs à SEMED/Maceió a reorganização curricular em rede temática. Isso se deu inicialmente em duas escolas, com posterior expansão. É importante destacar que, à época, o DEJA possuía uma certa autonomia para elaboração e execução de planejamento para

¹⁸ As autoras citaram no documento *Orientações Curriculares para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)*, no artigo “A Educação de Jovens e Adultos em Maceió, Alagoas, as diretrizes políticas para a Educação pública municipal nesta capital a partir do acesso ao documento orientador intitulado Plano de Ação do município de Maceió: 1993-1996, que direcionou as ações desta época.

¹⁹ O ensino noturno foi organizado como modalidade EJA (Anos iniciais: 1ª fase, 2ª fase e 3ª fase/I segmento e os anos finais: 4ª fase, 5ª fase e 6ª fase/ II segmento) e ensino fundamental noturno (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Cabe ressaltar que a oferta dos anos finais, como modalidade EJA, só ocorreu em 2004 em decorrência da demanda levantada por estudantes de uma comunidade que alegaram este ser o melhor formato para atender suas especificidades.

o uso dos recursos financeiros que dispunha, advindos do Recomeço²⁰, além de um compromisso político de gestão favorável²¹.

Diante do exposto, a política curricular no I segmento da EJA, por intermédio da adoção do currículo em rede temática, provocou um movimento de maior aproximação entre técnicos do DEJA e educadores das escolas da EJA, fortalecendo um trabalho organizado numa dimensão coletiva. Apesar de tudo isso, a proposta curricular trabalhada na EJA era ainda uma versão provisória, que não tinha sido oficialmente²² publicada e distribuída nas escolas. Isso fez aflorar questionamentos de alguns e algumas educadores/as, que alegavam dificuldade para a melhor compreensão das etapas desse trabalho curricular, sobretudo quanto à necessidade de um trabalho interdisciplinar numa perspectiva crítica.

Em 2004, no final da gestão progressista, o primeiro momento do trabalho com rede temática foi interrompido, paralisando uma ação, compreendida pelos educadores do DEJA, de caráter democrático e emancipatório gestada ao longo de doze anos²³, como consequências de localizadas injunções político-partidárias na SEMED, na época, o que levou à saída maciça dos técnicos do DEJA.

De 2005 a 2012²⁴, com duas gestões de governos mais próximas a ideais focados no neoliberalismo, novos movimentos político-pedagógicos se configuram e outras proposições condizentes com esses direcionamentos se estabelecem. Com um discurso de mudanças na educação, em 2005 assume outro gestor municipal em Maceió²⁵, que ficaria na prefeitura dessa capital por oito anos. No momento inicial houve, porém, o retorno de alguns técnicos afastados em 2004 para a recomposição do DEJA e a tentativa de retomada do processo de reorientação curricular em rede temática no I segmento, com vistas à sua ampliação no II segmento da EJA.

²⁰ Programa federal, instituído em 2001, que consistiu no repasse de verbas para atendimento de todos os estados do Norte e Nordeste, totalizando 14 estados e também mais 389 municípios de microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5%, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD-1998). No ano da sua implantação (2001), o valor por aluno foi de R\$ 230,00, elevando-se para R\$ 250,00, em 2002. A aplicação desses recursos poderia ser utilizada para contratação temporária e remuneração de pessoal docente, formação continuada de professores em efetivo exercício nessa modalidade de ensino, aquisição e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos, e ainda em um programa suplementar de alimentação destinado a esses alunos (DI PIERRO, 2002).

²¹ Não havia rotatividade no quadro de professores, pois eram concursados e devidamente selecionados. De 2003 em diante, essa situação foi alterada e o que foi visto foi um grande número de professores horistas e estagiários atuando na EJA.

²² A publicação oficial, portanto, viria a acontecer em 2017, num contexto absolutamente diferente dessa época.

²³ Fizeram parte desse período o prefeito eleito Ronaldo Lessa (1993-1996), do Partido Socialista Brasileiro (PSD), a prefeita eleita Kátia Born (1997-2000) e reeleita (2001-2004) do PSD.

²⁴ Esse período corresponde à 4ª e 5ª gestão da educação pela secretaria municipal de educação de Maceió.

²⁵ Em 2005, a administração municipal de Maceió foi assumida pelo prefeito Cícero Almeida, do Partido Progressista (PP), junto com outros partidos com direcionamento político direitista. Permaneceu na gestão até 2012 por ter sido reeleito.

Apesar das dificuldades que poderiam surgir e do contexto político não ser mais de uma gestão popular, o DEJA resolve coletivamente optar pela continuidade do trabalho emancipatório, buscando assegurar a continuidade dos estudos para seus estudantes. Mais uma vez a proposta curricular em rede temática da EJA não foi publicada oficialmente.

No período de 2005 a 2009 no estudo de mestrado na EJA na Universidade Federal de Alagoas, UFAL, intitulado *A rede temática do II segmento da EJA no município de Maceió*, que teve como objetivo geral analisar os processos de implantação e de implementação da rede temática nas escolas do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, do município de Maceió. Em linhas gerais, este estudo mostrou que o processo de reorientação curricular em Rede Temática, no município de Maceió, apresentou tentativas de avanços no plano político-pedagógico, sobretudo nas escolas. No entanto, os limites no campo da gestão, que interferiram nos condicionantes institucionais, contribuíram para a sua descontinuidade. A descontinuidade nos direcionamentos educacionais e curriculares nesse período foram evidentes, principalmente pela passagem de treze secretários de educação ao longo desse período. Isso trouxe descrédito entre os educadores internos e externos a essa secretaria, quanto ao compromisso com a administração da educação pública municipal. O clima de descrença dos profissionais frente a esse contexto desestimulava um maior envolvimento das escolas nas ações propostas pelo setor da EJA. As atividades educacionais que conseguiram avançar foram as que tiveram o compromisso político dos/as educadores/as, técnicos/as da SEMED, ou educadores/as das escolas.

A partir da gestão de 2013-2016 (e posteriormente a gestão 2017-2020)²⁶, a SEMED/Maceió fez a opção política de buscar mais uma vez novos direcionamentos político-educacionais e curriculares, por meio da assessoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse programa faz parte de umas das ações da Organização das Nações Unidas (ONU), uma agência internacional, que atua desde o fim da segunda guerra mundial, se propondo, segundo eles, a oferecer apoio especializado com consultorias (vinculadas a uma rede internacional de cooperação técnica) e a desenvolver projetos em parceria com o governo, as instituições financeiras, o setor privado e a sociedade civil.

No Brasil, o PNUD vem atuando desde a década de 1960, por meio da criação e desenvolvimento de projetos nos seguintes campos: a) políticas sociais (atua nas áreas da saúde, educação, esporte, cultura, turismo e desenvolvimento humano); b) governança democrática (apoiar políticas e a administração pública na sua instrumentalização para uma gestão

²⁶ Esse período corresponde à 6ª e 7ª gestão desde a criação da SEMED/Maceió.

modernizada); c) segurança pública e justiça (adoção de um enfoque integral no tratamento da segurança pública e implementação de atividades multissetoriais para a prevenção e controle da criminalidade e da violência); d) meio ambiente (sustentabilidade dos povos, da biodiversidade e dos ecossistemas). Sua ação focou na então chamada agenda 2030, como uma plataforma de trabalho organizada em ações e atividades pautadas numa proposta de agenda global pensada em torno de uma ideia de 5 Ps: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias. Este último para eles está relacionado aos demais de forma transversal.

Nessa agenda 2030, os objetivos e metas pensados estão voltados para a ação dos próximos 15 anos, e se pauta em 17 objetivos, segundo os quais se espera transformar o mundo a partir do desenvolvimento sustentável:

- Objetivo 1.** Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- Objetivo 2.** Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
- Objetivo 3.** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- Objetivo 5.** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- Objetivo 6.** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
- Objetivo 7.** Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
- Objetivo 8.** Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
- Objetivo 9.** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
- Objetivo 11.** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- Objetivo 12.** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
- Objetivo 13.** Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
- Objetivo 14.** Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- Objetivo 15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
- Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
- Objetivo 17.** Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (TRANSFORMANDO..., 2017, online).

A maioria desses objetivos enfoca dimensões sociais, políticas e econômicas, que exigem ações articuladas entre várias esferas de governo, demandando das gestões públicas um elevado grau de compromisso democrático com a sociedade, algo de difícil concretização, sobretudo no atual contexto das alianças das fortes elites conservadoras do campo jurídico,

político e midiático no Brasil, em conexão com países que ocupam os lugares centrais no jogo geopolítico mundial.

Além dessa dimensão macro, a agenda 30 do PNUD especifica as metas idealizadas para o campo educacional, que estão contidas no 4º objetivo da seguinte forma:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade;

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (TRANSFORMANDO..., 2017, online).

Para a concretização dessas metas está em jogo uma multiplicidade de desafios, principalmente para o público formado por jovens e adultos, pois as proposições parecem indicar, no discurso, um maior aprofundamento entre o setor público e privado, numa perspectiva empreendedorista, tanto na linguagem como nas ações voltadas para os/as estudantes das escolas da EJAI, da rede municipal de educação de Maceió. Há uma naturalização e atualização na incorporação do discurso empresarial dominante. Essa orientação

político-pedagógica educacional e curricular pode fazer emergir tensionamentos entre a agenda 30 do PNUD e a política curricular em rede temática da referida rede.

É no contexto dessas idealizações que tais direcionamentos passaram a se configurar, a partir da gestão 2013-2016 na SEMED/Maceió, passando por mais uma mudança político-administrativa²⁷ com vistas a todo um redirecionando de seu contexto educacional.

Assim, a prefeitura de Maceió assinou um termo de cooperação técnica com o PNUD, criando, a partir desse fato, o projeto *Escola Viva*, como sua proposta de gestão educacional com vigência prevista até 2020. O projeto visa, sob o ponto de vista da gestão municipal, a melhoria dos indicativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da capital, bem como a introdução do que eles chamaram de padrões básicos de gestão pedagógica, infraestrutura, gestão de pessoas e gerenciamento. Foi enfatizada também a publicação de vários documentos oficiais orientadores voltados para o trabalho educativo na rede municipal de educação de Maceió, dentre os quais o da EJAI, que continuou tendo a rede temática como uma orientação curricular defendida pela então renomeada Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CEJAI)²⁸.

Apesar dos conflitos, a proposta curricular da EJAI foi oficialmente publicada e lançada no dia 06 de dezembro de 2017 como *Orientações Curriculares da Educação de Jovens, adultos e Idosos*, numa conjuntura de parceria firmada entre SEMED/Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), existente desde o ano de 2014, num contexto adverso às gestões populares.

2.3.1 Conhecendo as orientações curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)

[...] a construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, requer um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana – com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicos, suas contradições econômicas – seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna (SAUL; SILVA, 2014, p. 2071).

²⁷ O prefeito eleito do PSDB, Rui Palmeira, assume a prefeitura de 2013 a 2016 e é reeleito para a gestão de 2017-2020.

²⁸ O antigo departamento de educação de jovens e adultos (DEJA) passou a ser chamado de Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CEJAI), a partir de janeiro de 2017.

Os fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos que orientam as políticas curriculares, elaboradas numa perspectiva emancipatória e libertadora, teve como base o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, referenciado anteriormente. Para Saul e Silva (2014, p. 2075)

A pedagogia crítica freireana oferece, portanto, elementos que se contrapõem à racionalidade instrumental do currículo, ao conceber a prática educativa como uma ação ético-política, que se concretiza a partir de uma racionalidade problematizadora. Trata-se de uma reflexão intencionalmente fundamentada na indignação e na possibilidade de se construir uma outra realidade mais justa e solidária.

Não é por acaso que, em tempos de ascensão de forças conservadoras, o pensamento freireano é atacado de forma tão intensa e violenta. Sua força emerge a partir da exposição de uma perspectiva de trabalho educativo que problematiza as desiguais e injustas relações de exploração, presente no âmago da lógica mercadológica capitalista. Não por acaso também, seu trabalho tem maior ascensão em gestões de governos populares. Seu legado teórico desnuda as relações de opressão e subalternidade impostos pela dinâmica de globalização do capital.

E foi a partir dessa lógica e considerando o momento histórico de redemocratização pelo qual o País passou, sobretudo a partir da década de 1990 no Brasil, que suas ideias criaram força e influenciaram os movimentos de reorientação curricular. Portanto, é nesse contexto que a política curricular freireana se estabelece na rede municipal de educação de Maceió, passando por diversos momentos de embates e disputas para se estabelecer como uma proposição político-educacional no campo da EJA.

A versão prescrita das orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos foi finalizada e publicada depois de muitos movimentos de articulação, desarticulação e rearticulação entre os grupos de educadores/as da EJA junto aos gestores públicos que passaram pela secretaria municipal de educação de Maceió. Adiante passa-se à apresentação desse documento orientador.

2.3.2 Pretensões de um documento orientador: a linguagem da política

Esse documento foi escrito a partir da colaboração de vários atores envolvidos com a EJAI em Maceió. Está dividido em introdução e mais cinco partes.

Na introdução há destaque para uma visão geral sobre o caderno de orientações Curriculares da EJAI, como um instrumento pedagógico que se propõe a um trabalho voltado para a inclusão de jovens, adultos e idosos na rede municipal de educação de Maceió. Em

seguida, são especificadas as dimensões da EJA e seus desafios, há ainda dados sobre as metas do PNE (2014-2024), voltadas para o enfoque nos sujeitos da EJA, uma apresentação da estrutura do Caderno, bem como um breve enfoque da importância da gestão escolar na relação com a dinâmica da EJAI.

Na primeira parte, há um apanhado de sínteses sobre a história da EJA em nível mundial, nacional e local, bem como o detalhamento dos conceitos norteadores da proposta, um enfoque sobre a demanda e proposição de ações sobre a alfabetização na capital, os velhos e novos sujeitos que compõem a EJAI e, por fim, a fala dos sujeitos professores.

A segunda parte desse documento apresenta uma visão panorâmica sobre a perspectiva de realidade e idealização sobre o significado da EJA em seu cotidiano escolar, mostrando a escola como um lugar de encontro e de aprendizagem em uma nova configuração, destacando-se a importância das Vozes das Escolas, da defesa de uma nova possibilidade de escola comprometida com o direito à educação – para isso, enfatiza-se a materialização da configuração e oficialização da Proposta Pedagógica da EJAI na rede municipal de ensino. Apresentam-se os fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos que são considerados fundamentais no documento, faz-se uma reflexão sobre o tema “Tempo-Espaço” na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com ênfase para a matriz curricular, os tempos subjetivo e objetivo dos Estudantes da EJAI, carga horária do curso, e finaliza com uma visão holística das áreas de conhecimento, fechando com um espaço reservado, destacando-se a importância e o papel de Paulo Freire para a educação e para a EJA.

Na terceira parte desse documento orientador, especifica-se a organização do currículo freireano, defendido numa perspectiva de construção dialógica proposta metodologicamente por meio de sete passos:

- O 1º passo, a análise – refere-se ao diagnóstico sobre a realidade em que os/as educandos/as vivem, é realizado a partir de levantamento de dados sobre a escola e a comunidade;
- O 2º passo, a pesquisa participante – enfatiza a elaboração coletiva do roteiro de entrevistas que serão aplicadas durante a pesquisa participante, por meio da escuta na comunidade;
- O 3º passo, a identificação das situações-problemas – considera essas situações-problemas tendo em vista que elas serão transformadas em temas geradores para problematização inicial da realidade vivenciada dos/as educandos/as;

- O 4º passo, a construção do contratema – relaciona-se com a visão dos/as professores/as quanto à explicação dos problemas levantados a partir da consideração dos conceitos e conhecimentos científicos existentes;
- O 5º passo, a problematização – faz referência ao diálogo entre professor e aluno em situações de aprendizagem, no qual os temas relacionados à realidade a ser estudada passam pela problematização em três níveis, local, micro-macro e prático;
- O 6º passo, a Redução temática – refere-se ao momento de confronto entre temas geradores e contrastes – nessa etapa é realizada a organização da sequência dos tópicos de estudo por área do conhecimento, tendo em vista a busca da leitura crítica sobre a realidade problematizada;
- O 7º passo, a Representação da estrutura da rede temática – faz referência à construção da rede temática como síntese da visão de mundo da comunidade e dos/as educandos/as, tendo em vista a necessidade da leitura crítica das realidades locais, considerando uma compreensão que parte da particularidade para a totalidade – do local para o global –, numa relação dialógica que busca a construção de sínteses explicativas a partir da interação entre temas e contrastes, entre as dimensões material, social e cultural com as áreas do conhecimento. Como afirma Silva (2004, p. 12) “[...] a rede temática passa a ser um referencial indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola”, serve não só para o registro dos processos curriculares freireanos, mas também como possibilidade organizativa que contribui para a sistematização do planejamento e ação educacional e curricular crítica, pensada a partir de uma perspectiva democrática e emancipatória para as escolas públicas.

Em seguida, o documento orienta sobre o percurso do planejamento pedagógico até o momento da sala de aula, detalha sobre o instrumento do planejamento dos tópicos do conhecimento, do conceito à organização do Conhecimento. Finaliza especificando cada área do conhecimento proposta para o trabalho na EJAI: Área 1: Linguagem Área; 2: Ciências da Natureza Área; 3: Matemática e suas tecnologias; 4: Ciências Humanas Área; 5: Ensino Religioso Área; 6: Trabalho e Educação (Parte diversificada).

Nesse currículo em rede temática são considerados três momentos para o planejamento dos tópicos do conhecimento: Estudo da realidade ou problematização inicial: analisa-se uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos

explicativos propostos pela comunidade e pelos/as alunos/as. Seu ponto de partida é a leitura do mundo, feita com o olhar da comunidade percebendo nesses processos os limites explicativos expressos pelos educandos/as da EJAI; a organização do conhecimento é o momento da sistematização dos conhecimentos selecionados e sua confrontação com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas. Nesse momento, a leitura da realidade é feita a partir da visão dos educadores, tendo como base a sistematização do conhecimento científico; e a aplicação do conhecimento, momento no qual o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo.

A quarta parte desse documento engloba a socialização da montagem de uma rede temática na prática pedagógica da EJAI, destacando-se os temas geradores vivenciados nas práticas pedagógicas a partir de um exemplo em uma escola. Mostra ainda mais duas outras experiências compreendidas como bem-sucedidas da metodologia de compartilhamento dos saberes.

A quinta e última parte desse documento trata especificamente sobre a formação permanente dos/as professores/as e da avaliação participativa. Em relação à formação há uma ênfase nos seguintes pontos: o papel do professor e o processo de transformação social. Quanto ao processo avaliativo voltado para a EJAI, são apresentadas a concepção de avaliação emancipatória e as diretrizes da avaliação da/para a aprendizagem vigente na rede municipal de ensino de Maceió.

Esse documento orientador pode ser refletido a partir da perspectiva do currículo como processo, como proposto por Sacristán (2000)²⁹, quando ele corresponde ao currículo prescrito, aquele decidido em âmbitos administrativos das secretarias de educação, e o currículo apresentado aos professores/as e alunos/as, como meios didáticos, quando expressam possibilidades mais próximas da linguagem da prática para facilitar a compreensão dos/as professores/as.

²⁹ No terceiro capítulo, voltado para a explicação sobre os referenciais teóricos usados nesta pesquisa, as dimensões do currículo serão mais detalhadas. No entanto, cabe explicitar em linhas gerais que o currículo como processo é representado pelo entrecruzamento de práticas curriculares que ocorrem entre as diferentes dimensões, conforme defende Sacristán. Assim, o currículo como processo apresenta a dimensão do currículo prescrito – decidido em âmbitos administrativos de secretarias de educação; o currículo apresentado aos professores/as e alunos – correspondem aos meios didáticos, sobretudo os livros didáticos – produzidos em âmbitos externos da escola, geralmente editoras de livros; currículo modelado – aquele que o/as professor/as organiza/m a partir de práticas de planejamento na escola; o currículo em ação, representado pelos processos de ensino-aprendizagem, na relação mais direta entre professor/as e alunos; e o currículo avaliado, que está voltado para os processos de avaliação institucional interna e externa.

Quanto a relacionar o documento orientador da política curricular freireana da EJAI com o currículo prescrito, parte-se do entendimento de Sacristán (2000, p. 110), de que essa dimensão é responsável, no âmbito administrativo, pelas formas de regulação, pela estrutura de decisão, aspectos de controle, mecanismos explícitos ou ocultos de regulação dos processos do currículo, suas orientações de inovação para o currículo, etc. Uma das principais funções de prescrição e regulação curriculares estão relacionadas ao currículo prescrito ser proposto de diferentes perspectivas político-pedagógicas: currículo prescrito como cultura comum, currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades, currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade, o currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino.

Essas possibilidades serão aprofundadas no próximo capítulo, mas desde este ponto é importante pensar nesses aspectos. Então, as proposições que estão representadas nesse documento não emergem do nada, elas fazem parte das especificidades e funções desse âmbito. Porém, o olhar crítico e analítico, importante a se considerar nessa dimensão, envolve refletir, por exemplo, se os encaminhamentos dessa dimensão prescritiva estão mais voltados para humanizar ou desumanizar os sujeitos da EJAI? Se estão oferecendo currículos elementares e superficiais ou currículos que possibilitem aos alunos ampliar seu repertório intelectual, como sujeitos coletivos de direitos em suas experiências humanas existenciais? Essas prescrições estão tensionando ou perpetuando a perspectiva educacional bancária? O trabalho técnico pedagógico das equipes das secretarias está exercendo uma função de acompanhamento dos processos, numa perspectiva dialógica e democrática, que estimula e valoriza os processos autorais dos/as professores/as em seu exercício profissional, ou estão voltados para um controle burocrático para saber se os professores estão cumprindo ou não as determinações técnicas das secretarias educacionais?

Essas e outras questões fizeram parte das reflexões proporcionadas por perspectivas de pesquisas que inter-relacionam os âmbitos administrativos com os âmbitos dos contextos das práticas dos currículos modelados na escola, considerando contextos, culturas e saberes docentes, circulantes nas instituições escolares. Para Apple (1989), ao interpretar o currículo, é preciso interpretar a escola também, de forma mais social, cultural e estrutural, pois ela tende a sofrer pressões contraditórias e conseqüentemente esse currículo corporificará as tendências conflitantes.

Em síntese, a forma do currículo, os princípios de como é organizado, é resultante de acordos de vários grupos, o que provoca mudanças curriculares continuamente conflituosas. Essas configurações para Apple precisam ser estudadas para refinar, desenvolver e justificar uma nova teoria, para que as tendências democráticas saiam ganhando. Em suas análises,

também se aprofundam os reflexos no currículo da interconexão das contraditórias e tensas crises do capital, reverberando na escola, mas sem perder de vista a busca consciente das possibilidades de ação, como formas culturais de resistência.

Dando continuidade às reflexões sobre esse documento, na perspectiva do currículo como processo, como proposto por Sacristán, o foco aqui se volta para as configurações sobre o conhecimento no currículo freireano da EJAI. Desse modo, acerca da segunda dimensão do modelo de interpretação curricular de Sacristán (2000, p. 104-105), a dimensão do currículo *apresentado aos* professores, o autor diz,

Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas salas de aula. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

Apesar da disposição de diversos saberes em contextos de muitos meios de comunicação oferecidos aos/as professores/as, os livros textos ou livros didáticos parecem ainda direcionar boa parte do desenvolvimento do trabalho do professor. Além disso, a elaboração, produção e distribuição do livro didático, principalmente para escolas públicas, envolve grandes interesses mercadológicos entre as editoras selecionadas pelo governo federal no Brasil. Muito do que é publicado reflete os interesses dos grupos envolvidos nessa dinâmica. Outrossim, existe no Brasil duas formas de programa federal voltado para o livro: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O primeiro distribui coleções de livro didático para a educação básica e, o segundo, disponibiliza para as bibliotecas das escolas públicas um acervo para o atendimento a professores e alunos. Exceto as reflexões que precisam ser feitas sobre o monopólio do uso do livro didático como direcionador da seleção dos conhecimentos escolares, a inclusão da EJA no PNLD foi fruto de uma longa história de luta e conquista.

Para esclarecer melhor, é importante enfatizar mais uma vez que, segundo as orientações curriculares da EJAI:

[...] fundamenta-se no princípio da Leitura do Mundo, entendendo que ‘a educação, numa perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do

educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos³⁰. Nessa perspectiva, o educador assume uma função de problematizador, em um processo dialógico com o educando, tendo o mundo como mediatizador dessa relação.

Como é possível observar, no currículo freireano, também conhecido em Maceió como rede temática, são valorizados os conhecimentos experienciais dos estudantes como ponto de partida, numa relação dialógica entre esses sujeitos e os professores a partir da aproximação com a realidade da comunidade escolar. Consideram-se nesse currículo os conhecimentos sistematizados para ressignificação dos saberes dos estudantes. Esse trabalho tem como princípios norteadores:

- ✓ Partir das necessidades dos estudantes e das comunidades.
- ✓ Instituir uma relação dialógica entre professor e aluno.
- ✓ Considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação do conhecimento.
- ✓ Educar para a liberdade e a autonomia.
- ✓ Respeitar a diversidade cultural presente no ambiente escolar.
- ✓ Defender a educação como ato de diálogo rigoroso, imaginativo, criativo e prazeroso.
- ✓ Promover e fortalecer o planejamento comunitário e participativo.
- ✓ Valorizar os saberes da educação formal e informal.
- ✓ Valorizar e defender a Educação Integral e a formação para o exercício da cidadania.
- ✓ Promover a educação como direito (MACEIÓ, 2017, p. 116).

Diante do exposto, faz-se necessário novamente um olhar crítico e analítico sobre essa dimensão curricular e sua relação com orientações curriculares da EJAI. As seguintes problematizações podem decorrer de tal exercício: considerando que, nos anos finais da EJAI, os/as professores/as estão mais acostumados a trabalhar a partir da centralidade dos conhecimentos escolares, quais tensionamentos vêm ocorrendo na escola? A política curricular tem deixado o trabalho curricular dos/as docentes mais autoral e mais flexível para acessarem vários materiais didáticos para usarem em suas aulas? E agora, como os processos de transição curricular estão ocorrendo nas escolas? E se o professor tiver dificuldades para operacionalização e quiser recorrer a materiais didáticos, é possível ressignificar o uso e as proposições dos livros didáticos? As formações continuadas estão abordando os conflitos dos processos transitórios entre currículo crítico e currículo baseado numa educação bancária? Os que defendem o uso do livro didático, o que alegam? E os/as que estão repensando o uso desses livros, o que tem a dizer? Como os/as professores/as estão ressignificando as proposições da

³⁰ ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 49. (Educação Cidadã; 6). Esta referência faz parte da citação contida nas orientações da EJAI.

política curricular da EJAI para serem praticadas a partir de relações entre conhecimentos experienciais e conhecimentos científicos?

Para uma melhor análise do currículo *apresentado* ao professor, segundo Sacristán (2000, p. 159-160), seria interessante ver a possibilidade de estabelecerem-se estratégias de melhora do currículo por meio de materiais mediadores ou a renovação de práticas, dependendo de: a) análise das características do desenvolvimento curricular, num determinado contexto escolar, condicionadas pela política curricular; b) existência de variedades de recursos, adaptados a diferentes necessidades de alunos, ambientes culturais etc.; c) existência de políticas favoráveis à acumulação de meios utilizáveis pelos alunos com vistas à diminuição do consumo de livros didáticos; d) esquemas de organização docente nas escolas valorizando meios coletivos; e) meios estruturadores que surgiriam de ideias dos professores etc.; f) trabalhos coletivos para a criação de novas propostas; g) políticas de aperfeiçoamento conectadas com a realidade do trabalho dos professores; h) revisão de mecanismos de autorização de materiais pedagógicos; i) consideração, na formação inicial dos/as professores/as, de enfoques relacionados aos meios didáticos, principalmente que traduzem o currículo.

Além das proposições de Sacristán, Apple traz suas contribuições para o estudo do currículo *apresentado* aos/as professores/as, por meio do alerta quanto aos currículos nacionais ocultos, os livros didáticos, em conexão também com as avaliações nacionais, sobretudo em tempos de ascensão do pensamento conservador. Sobre isso Apple (2000) afirma que:

[...] o que é surpreendente nas políticas de coalizão direitista é a sua capacidade de conectar a ênfase nos conhecimentos e valores tradicionais, na autoridade, nos padrões e na identidade nacional dos neoconservadores e dos populistas autoritários, com ênfase na extensão dos princípios orientados pelo mercado para todas as áreas de nossa sociedade, tal como advogada pelos neoliberais.

Pensar o currículo *apresentado* aos/as professores/as na EJAI, a partir de Apple, pode colaborar para responder a alguns dos seguintes questionamentos: como o currículo freireano da EJAI consegue interditar a ênfase nos conhecimentos e valores tradicionais de visão conservadora? Como a conexão desse currículo com os livros didáticos da EJAI pode ou não interagir com a perspectiva conservadora? Apple (2000, p. 66) afirma que “Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles”. Diante dessas reflexões, a perspectiva relacional para esses estudos indica ser bastante potente.

Apesar de as pretensões do documento orientador serem importantes, sobretudo porque ele busca a concretização de práticas curriculares transformadoras, é preciso ter a clareza de que, no contexto das escolas, esse documento passa por outras interpretações, que se transformam em diferentes traduções curriculares por meio da modelação do currículo escolar. Mas, que atuações curriculares são essas mesmo? O que será que os/as professores/as entrevistados/as responderam? Este estudo esteve nessa trilha para descobrir essas respostas.

Expostas essas questões, os referenciais teóricos que serviram de fundamentos para a realização do estudo da política curricular atuada nas escolas da EJAI serão melhor detalhados no próximo capítulo, para ajudar a responder melhor a essas tantas inquietações.

3 A POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA DA ATUAÇÃO DO CURRÍCULO DE BASE FREIREANA NA EJAI-MACEIÓ/AL

O objetivo deste capítulo é explicitar o referencial teórico adotado nesta tese para o estudo da atuação da política curricular de base freireana nas escolas da EJAI da rede pública municipal de educação de Maceió/AL. O capítulo abordará as seguintes dimensões: 1) a perspectiva da sociologia da educação para o estudo da atuação da política curricular de base freireana da EJAI; 2) a teoria da atuação para o estudo da política curricular no contexto escolar; 3) o currículo como processo para o estudo de políticas atuadas na escola; 4) a leitura curricular freireana da política curricular atuada da EJAI em Maceió

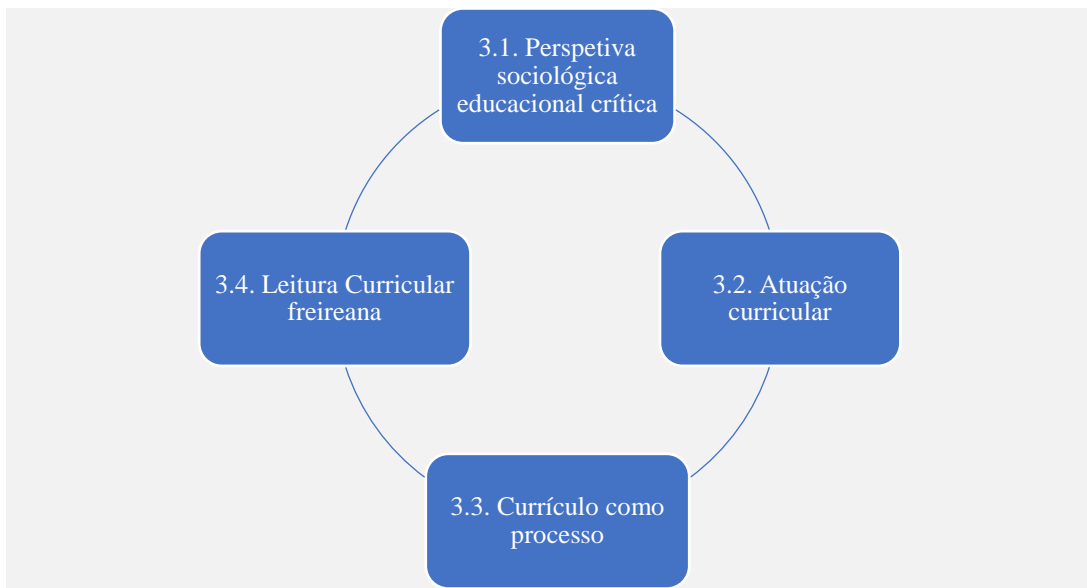
3.1 A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA PESQUISA EDUCACIONAL

Na perspectiva sociológica, a pesquisa educacional crítica vem estudando a práxis das políticas educacionais e os movimentos de reformas na educação, sobretudo os processos e efeitos da reestruturação educacional excludente e conservadora que vem se alastrando nos sistemas educacionais públicos de vários países do mundo, considerando, nas últimas décadas, a influência e as implicações da reestruturação global do capital (GANDIN; HYPOLITO, 2003), fenômeno que suscitou profundas modificações econômicas, culturais e políticas na sociedade. Considerando esse panorama, a pesquisa educacional crítica passa a exigir perspectivas analíticas cada vez mais complexificadas, bem como o reposicionamento político e cultural (APPLE; AU; GANDIN, 2011) dos pesquisadores/as em relação ao comprometimento com ações de contraposição às lógicas educacionais privatistas e excludentes.

Diante disso, nesta tese adotei a perspectiva analítica relacional, por considerar que os processos de atuação da política curricular da EJAI nas escolas pesquisadas podem evidenciar de forma complexificada suas particularidades e singularidades. Tais processos precisam ser tensionados, sem perder de vista a análise dialética que articula as dimensões locais e macrocontextuais das políticas curriculares voltadas para essa modalidade educativa, historicamente negligenciadas como um campo de direito coletivo e de responsabilidade pública, para compor sínteses como visões de totalidades.

O entrelaçamento teórico-metodológico adotado nesta tese, conforme destacado na figura abaixo, passa pela contribuição da sociologia educacional crítica em diálogo com a teoria da atuação. A tese investiga a política curricular de base freireana da EJAI/Maceió ampliando sua reflexão por meio da teoria do currículo como processo e da leitura curricular freireana.

Figura 1 – Entrelaçamento teórico-metodológico para o estudo da atuação da política curricular de base freireana da EJAI-Maceió/AL



Fonte: Elaboração da autora.

3.1.1 Como a perspectiva sociológica educacional crítica pode contribuir para o estudo da atuação da política curricular de base freireana das escolas da EJAI?

Para entender a contribuição da sociologia da educação, na perspectiva teórico-crítica, inicialmente é importante a realização de uma breve contextualização dos estudos curriculares. Esse campo passou por perspectivas tradicionais, em suas primeiras tendências nos Estados Unidos, e por perspectivas mais progressistas, num desenvolvimento posterior neste país e no Reino Unido.

Os estudiosos de análise crítica e sociológica do currículo participaram, em 1973, nos EUA, de uma conferência realizada na Universidade de Rochester e, entre discussões, embates teóricos e reflexões, trataram de reconceituar esse campo de estudo, apesar de apresentarem internamente visões diferenciadas. Mesmo assim, “[...] todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 15).

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da conferência: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar.

As principais divergências entre esses grupos referiam-se ao fato de os neomarxistas compreenderem que os humanistas não priorizavam “[...] a base social e o caráter contingencial da experiência individual”, enquanto os humanistas compreendiam que os neomarxistas “[...] subordinavam a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transformação” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 15).

Em outro momento histórico, no fim dos anos 1970, mais uma vez o campo dos estudos curriculares passou por novos processos de reflexão e novas tendências se estabeleceram. O foco para os neomarxistas passou a ser estudos que enfocavam as seguintes relações: “[...] currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 16). Nesse sentido, os neomarxistas procuravam

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 16).

Os sociólogos estadunidenses, de viés neomarxista, focaram seus estudos mais especificamente no currículo e criaram a chamada sociologia do currículo. Nas análises sobre os processos curriculares, esses estudiosos fazem uso de conceitos marxistas contemporâneos, a partir das contribuições do intelectual italiano Antônio Gramsci, que concentrou suas análises sobre a educação e a sociedade capitalista, particularmente no papel da cultura e dos intelectuais. Um dos principais estudiosos desse grupo, Michael Apple, elaborou análises críticas sobre o currículo, considerando a influência de teorizações críticas mais gerais, até então desenvolvidas³¹, e as contribuições de Gramsci, em seus estudos. Uma dessas

³¹ As teorizações críticas mais gerais sobre a educação (SILVA, 2011) podem ser exemplificadas pelos estudos de Paulo Freire, com a obra *A pedagogia do oprimido* (1967), já referenciada no segundo capítulo deste estudo; bem como Louis Althusser, filósofo francês que escreveu um ensaio chamado *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (1970), em que faz uma análise da conexão entre educação e ideologia a partir de uma

contribuições refere-se ao uso do conceito de hegemonia, que colabora para mostrar o esforço contínuo dos grupos dominantes na manutenção de seus interesses, somente possível por intermédio de recorrentes processos de convencimento ideológico. Tal fato demonstra que os processos educacionais e curriculares não são simplesmente determinados e reproduzidos pelas macroestruturas, mas, sim, mediados pela ação humana nas escolas, considerando a influência das dimensões microcontextuais, o que precisa ser analisado numa perspectiva relacional, conforme proposto por Apple. Para os sociólogos britânicos, as novas tendências culminaram em pesquisas que focaram numa sociologia do conhecimento escolar, uma sociologia do currículo a partir das contribuições principalmente do sociólogo Michael Young, que propôs então a criação de uma Nova Sociologia da Educação (NSE).

Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 20).

Essas perspectivas sociológicas de estudos curriculares revelaram que o currículo precisa ser considerado como uma área de contestação e uma arena política. Nos estudos sociológicos do currículo, as dimensões ideológicas, culturais e de poder, como conceitos centrais, provocam um movimento de contestação, problematização, criação, recriação e transgressão.

Frente à reestruturação global do capital, o novo papel do Estado aprofunda as relações mercadológicas, provocando novas configurações e alterações que se estabelecem no campo social, político e econômico. Criam-se, assim, novas e diferentes demandas educacionais – caracterizando-se a educação cada vez mais como mercadoria – centradas no atendimento das

base teórica marxista. Seu argumento enfoca a compreensão de que a reprodução da sociedade capitalista tem a contribuição dos aparelhos repressivos do Estado, como a polícia e o judiciário, e seus aparelhos ideológicos, como a religião, a mídia e a família, além da contribuição da escola, ao atuar ideologicamente por meio de um currículo que expressa conteúdos de ensino conectado aos interesses das classes dominantes. Nesse momento, esse autor desconsidera a possibilidade de movimentos curriculares de contraposição a essa lógica. Uma teorização que aprofundou e desenvolveu a tese althusseriana foi o livro *A escola capitalista na França*, de Baudelot e Establet. Uma outra teoria crítica mais geral é expressa no livro *A escola capitalista na América*, dos economistas norte-americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis, no qual analisam a influência da escola na reprodução da sociedade capitalista ao argumentarem que, para além dos conteúdos escolares, essa instituição visa qualificar o trabalhador para o mercado de trabalho, por meio de processos de aprendizagem que estejam alinhados e sejam correspondentes às exigências necessárias para esse tipo de relação social de produção. Além dessas análises marxistas, uma influente obra, que faz parte do repertório das clássicas teorias críticas do campo educacional, é o livro *A reprodução*, dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, no qual analisam criticamente a educação, distanciando-se dos argumentos marxistas voltados para a influência econômica na escola, argumentando que a reprodução capitalista nessas instituições está relacionada à naturalização de formas de opressão e violência simbólica na reprodução arbitrária da cultura dominante.

lógicas privatistas e excludentes, severamente prejudiciais para as camadas mais empobrecidas da população mundial. É a partir desse contexto que a perspectiva sociológica educacional crítica, adotada nesta tese, pode contribuir para contextualizar e compreender o movimento relacional entre as políticas educacionais democráticas, como a política curricular de base freireana da EJAI, em contraposição às políticas educacionais neoliberais e conservadoras, vigentes em vários sistemas educacionais públicos no Brasil e em várias partes do mundo.

Considerando este preâmbulo, ocorrem pesadas disputas por reestruturações educacionais e curriculares, que se estabelecem a partir dos embates entre alianças dos grupos hegemônicos formados por acordos entre *neoliberais* (grupos interessados na privatização e mercantilização da educação), *neoconservadores* (grupos interessados numa educação baseada em tradições culturais elitistas e de valores patriarcais), *autoritários populistas* (grupos interessados numa educação baseada em valores morais e religiosos das classes dominantes e trabalhadoras e médias) e *a nova classe média* (grupo interessado numa educação liberal, gerencialista e competitiva para inserção no mercado de trabalho), em contraposição aos grupos contra-hegemônicos (formados principalmente por grupos de movimentos sociais que defendem a educação pública) (APPLE, 1989).

Diante disso, o campo de estudos da sociologia educacional crítica tem apresentado a necessidade de realização de investigações cada vez mais complexas das políticas educacionais e curriculares. Dessa maneira, evitam-se análises simplificadoras e limitadas, de modo a possibilitar o diálogo com outras abordagens de pesquisa, que considerem as subjetividades presentes nos processos educacionais locais, com todas as suas singularidade e particularidades, sem deixar de relacioná-las às macroanálises contextuais. Sobre isso, Carlson e Apple (2003, p. 17) dizem o seguinte:

Quando levantamos questões a respeito de como é formulada a política educacional e de como se iniciam certos movimentos de reforma curricular, estamos provocando questionamentos que têm a ver com macroanálises da mudança educacional e com papel do Estado [...] a teoria estruturalista, predominante nos estudos críticos em educação nos anos 70 e no início da década de 80, costumava ver o Estado como ‘cristalização’ de interesses de classe e as escolas como ‘aparelhos ideológicos do Estado’, engajados na produção dos sujeitos que o capital necessitava a fim de produzir as relações sociais e tecnológicas na sociedade capitalista. O modelo estruturalista entendia que a escola e o Estado possuíam uma ‘autonomia relativa’ em relação à determinação econômica, embora essa autonomia fosse, numa análise final, muito limitada. Junto com os modelos gramscianos mais, que surgiram da tradição neomarxista [...], o pós-estruturalismo e o pós-modernismo representam, nesses termos, um movimento no sentido de ver o Estado como menos determinado, menos monolítico, menos estruturado, e mais como espaço de luta (CARLSON; APPLE, 2003, p. 17).

Na perspectiva teórica crítica, as análises dos processos e políticas educacionais consideraram, durante muito tempo, a prevalência do poder das estruturas sobre as determinações curriculares, que chegavam para as escolas de forma vertical e linear, como aparatos de controle social – uma força determinista que correspondia ao poder central do Estado. Para contraporem-se a essas perspectivas, emergiram outras possibilidades analíticas, que promoveram análises que focam nas mediações e nos processos e não em análises mais mecanicistas.

Seguindo uma dessas contribuições, este estudo se utilizará da teoria da atuação, a partir das contribuições de Stephen Ball. É importante considerar que seus estudos colaboram para uma análise mais acurada das microrrelações que ocorrem na escola, nas ações dos diretores, coordenadores e professores, foco desta tese.

A partir desse contexto, a proposição teórica crítica, fundamentada em teóricos como Apple (2003), Gandin e Hypolito (2003), em diálogo com a perspectiva de Ball (2016), contribuiu para minha análise e compreensão da política curricular em rede temática presente na rede municipal de educação de Maceió.

Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido *relacionalmente*, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual [...] Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é resultado de algum processo abstrato; mas é resultado dos conflitos, acordos, alianças de movimentos de grupos sociais determinados (APPLE, 1989, p. 47).

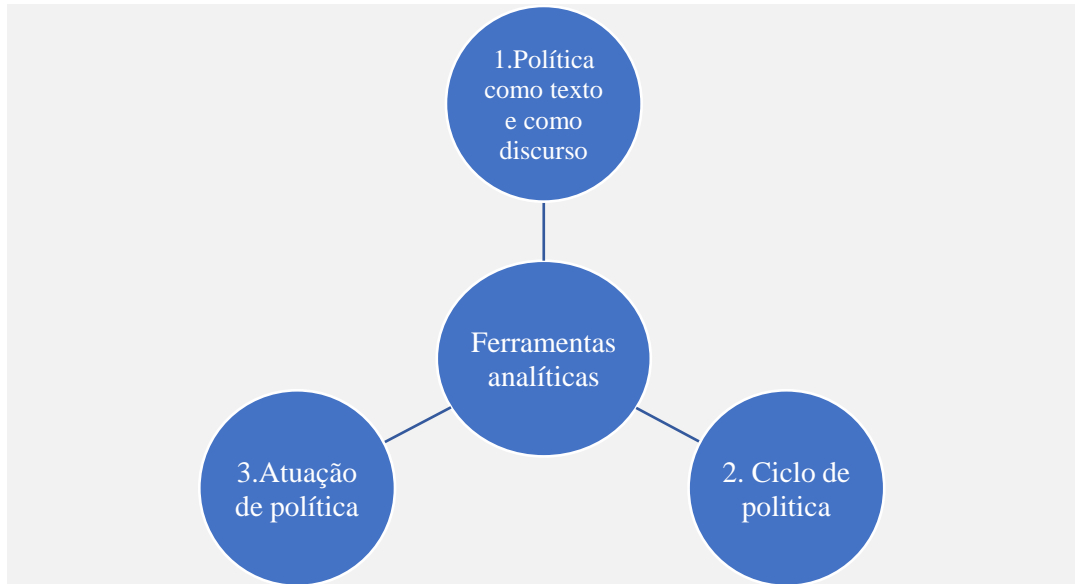
Para interpretar a atuação da política curricular de base freireana da EJAI, este estudo vai empregar a perspectiva relacional, em que as macrocontextualizações são consideradas sem perder de vista as interações com singularidades e particularidades analisadas nas escolas pesquisadas, pois estas tendem a sofrer pressões contraditórias e, conseqüentemente, seus currículos corporificam as influências conflitantes de seus microcontextos.

3.2 A TEORIA DA ATUAÇÃO PARA O ESTUDO DA POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Antes de especificar a perspectiva do estudo de atuação para a política curricular nas escolas da EJAI, é necessária uma breve explicação sobre as ferramentas analíticas propostas

por Ball (1994; 2015; 2016) para os estudos de políticas educacionais nas instituições escolares, conforme destaque na figura abaixo:

Figura 2 – Estudo de políticas educacionais - ferramentas analíticas propostas por Stephen Ball



Fonte: Elaboração da autora.

No campo da sociologia da educação, mais precisamente no campo da sociologia das políticas educacionais, as pesquisas do inglês Stephen Ball têm trazido grandes contribuições teóricas e metodológicas, tanto ao Reino Unido – campo inicial de seus estudos – como para vários países do mundo, dentre eles o Brasil. Muitos dos seus estudos no campo educacional e curricular (BALL, 2011) foram realizados considerando a perspectiva relacional entre os contextos educacionais globais e locais, levando em conta os processos de reestruturação econômica dos últimos 40 anos nas sociedades do mundo ocidental, que transformaram e reconfiguraram o setor público – dentre os quais o setor público educacional –, por intermédio do poder do Estado neoliberal e das forças privatistas do mercado. Tais entidades se estabeleceram e vem tentando impor sua cartilha à maioria da população, em meio a embates e disputas com diferentes forças da sociedade civil. Assim, para a melhor apreensão dos estudos das políticas educacionais, considerando as complexidades dessas realidades sociais, Ball desenvolveu ao longo de sua carreira diferentes ferramentas analíticas, na tentativa de construir uma reflexão crítica de acordo com as suas próprias escolhas teóricas e metodológicas e compromissado com um trabalho teórico que pudesse ser útil, frente às desigualdade e injustiças do mundo social.

Em entrevista cedida a Avelar (2016), Ball explica que criou três principais ferramentas analíticas com potencial para interpretação de políticas educacionais, esclarecendo que não teve a pretensão de oferecer um conjunto fechado de ideias a serem aplicadas, e sim um conjunto de ideias a serem exploradas por outros pesquisadores, com a intenção de que realizassem suas próprias análises e novas reflexões. A primeira ferramenta analítica, explicitada por Ball para esses estudos, refere-se à análise da política educacional como texto e como discurso, explicada da seguinte forma:

[...] a primeira seria a separação heurística entre texto e discurso, sobre a qual eu escrevi nos anos de 1990³², e recentemente revisei em um artigo, 21 anos depois [...]³³. Eu queria pensar sobre interpretação e discurso, eu queria tentar pensar sobre a diferença entre posicionar o sujeito no centro do significado como um ator interpretativo, alguém que é um interpretador ativo, tradutor ativo do mundo social. Em oposição a uma visão dele como um sujeito produzido pelo discurso, que é ‘falado’ pelo discurso, ao invés de um locutor do discurso. E eu queria usar este binário heurístico para problematizar a forma como falamos na análise de políticas sobre os *policy makers*, legisladores e tomadores de decisão, e atores políticos. Queria tentar levar analistas de políticas a serem mais claros sobre se vemos estes atores em algum momento como interpretadores ativos do mundo, que estão criando significado, ou se são produtos de discurso, cujas possibilidades para significação são na verdade construídas em outro lugar (BALL apud AVELAR, 2016, p. 05).

A escrita a que Ball faz referência envolve o artigo *Qual é a política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas*, publicado pela revista *Discursos: Estudos na Política Cultural da Educação*, retrabalhado e publicado em 1994 no livro *Reforma Educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural* – presente no segundo capítulo –, revisitado em 2005 no livro *Política de Educação e Classe Social*, culminando com sua revisão em 2015, por meio da publicação do artigo *Qual é a política? 21 anos depois: reflexões sobre as possibilidades de pesquisa de política*. Nesses escritos, Ball detalhou as opções teórico-metodológicas adotadas para a realização de suas pesquisas, buscando teorizar sobre os processos e efeitos das reformas educacionais em curso no Reino Unido, com a intenção de revelar as singularidades e particularidades do que acontecia nas escolas secundárias, por meio dos desdobramentos da relação na nova economia do poder presente no sistema educacional daquele país.

No trecho da entrevista relacionado à preocupação de Ball quanto a pensar sobre a interpretação e discurso, ele procura problematizar o estudo de políticas educacionais a partir da compreensão de políticas como texto e como discurso, enfatizando a importância de se

³² A partir de Avelar (2016), o material a que Ball se refere é: Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.

³³ A outra referência apontada por Avelar (2016) é a seguinte: What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313.

considerar, nas análises, a visão que os sujeitos educadores/as das escolas têm das políticas. Deve-se buscar, segundo Ball (1994), investigar como tais sujeitos se apresentam, se como intérpretes ativos e criadores de significados ou como reprodutores de discursos com significados estabelecidos por decisores distantes do ambiente escolar cotidiano.

Nesse momento, cabe explicar mais detalhadamente a compreensão de Ball (1994) sobre o que é política educacional. Ele afirma que, embora tais concepções, de texto e de discurso, tenham suas diferenças, ambas estão implícitas uma na outra, não podendo ser examinadas como “coisas”, mas como processos e resultados. Nesse sentido, para Ball (1994, p. 28), a política como texto é explicada assim,

[...] podemos ver as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas (por meio de lutas, compromissos, interpretações públicas autorizadas e reinterpretções) e decodificadas de maneiras complexas (por meio das interpretações dos atores e significados em relação à sua história, experiências, habilidades, recursos e contexto).

O autor explica que a política como texto constitui-se por representações que passam por processos de codificação e decodificação, considerando-se uma gama de complexidades envolvendo interpretações e traduções de diferentes atores, sob influência de diferentes dimensões contextuais – o que Ball (2016) viria a chamar posteriormente de atuação de política –, não se restringido a uma concepção que privilegie apenas o significado das leituras da política pelos seus “súditos”. No entanto, o autor aponta que os autores das políticas tentam assegurar a sua “leitura correta” por meio de esforços e múltiplos controles. Nesse sentido, é preciso “[...] entender esses esforços e seus efeitos sobre os leitores e reconhecer a atenção que os leitores prestam ao contexto de produção e intenção comunicativa dos escritores” (BALL, 1994, p. 28). Destaca, ademais, que, como os textos nem sempre são claros, muitos retratam as contradições e incoerências decorrentes de processos realizados em várias etapas de sua formulação, atravessados por negociações e disputas entre diferentes grupos de influências e agenda política – com vozes mais legitimadas que outras. Esses movimentos revelam diferentes relações de poder e, como afirma Ball (1994, p. 32): “As políticas tipicamente postulam uma reestruturação, redistribuição e ruptura das relações de poder, de forma que diferentes pessoas podem e não podem fazer coisas diferentes”. A complexidade que envolve essas relações de poder repercute na relação entre as intenções, os textos, as interpretações e as reações às políticas, porém, suas análises devem considerar os processos mutáveis entre suas restrições e agência, mostrando os efeitos gerais e locais da política analisada (BALL, 1994).

Quanto à política educacional como discurso, Ball (1994, p. 33-34) enfatiza o seguinte:

Os discursos são ‘práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] Os discursos não são sobre objetos; não identificam objetos, eles os constituem [...] Os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras e possibilidades de pensamento são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de maneiras específicas e outras combinações são substituídas ou excluídas. [...] Não falamos um discurso, ele nos fala. Somos as subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Nestes termos, somos falados por políticas, assumimos as posições construídas para nós dentro das políticas.

A política como discurso está relacionada às práticas que criam os objetos de que se fala, envolve o que é permitido ou não falar, considerando quando e com que autoridade se fala. As práticas discursivas carregam os significados das políticas revelados pelas palavras e falas dos sujeitos, a partir do que é permitido expressar dentro de limites de possibilidades de pensamento criados, considerando sua compreensão no contexto social, político e histórico. Além disso, a política como discurso, a partir de Ball (1994, p. 34), evidencia que

[...] temos que notar o descentramento do Estado nisso: os discursos são não reducionistas. O estado é aqui o produto do discurso, um ponto no diagrama do poder. É um conceito necessário, mas não suficiente no desenvolvimento de uma ‘análise do poder’ [...] Não estou argumentando que o estado seja irrelevante, ou que não deva desempenhar um papel-chave na análise de políticas [...] Mas é preciso dar atenção séria ao jogo do poder do estado dentro de ‘locais desagregados, diversos e específicos (ou locais)’ [...] e às formas em que campos particulares do conhecimento são sustentados e desafiados nesses ambientes, em torno de ‘eventos’ específicos.

Nesse sentido, a política como discurso permite que se pense o papel discursivo do Estado de forma a não o considerar como única fonte de dominação social, agregando outras fontes com possibilidades discursivas no espaço da escola.

A segunda ferramenta analítica, abordada por Ball na entrevista com Avelar (2016), foi o Ciclo de Políticas,

Acredito que o segundo ponto seja a ideia do ciclo da política, a qual foi originalmente criada enquanto trabalhava com Richard Bowe³⁴. Nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O que, novamente, é em grande parte um heurístico rudimentar, mas ele chama atenção para como as políticas na verdade são coisas diferentes nestes diferentes contextos. Chamar atenção para como um trabalho está sendo feito sobre, ao redor e em relação a política nestes diferentes contextos, e

³⁴ BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London; New York: Routledge, 1992.

diferentes tipos de pessoas estão trabalhando com e em relação a política nestes contextos. Por isso, as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política (BALL apud AVELAR, 2016).

Na intenção de se propor investigações que superassem o binarismo entre política e prática, por meio de análises contextualizadas das trajetórias das políticas educacionais, desde sua formulação à sua realização, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentaram o conceito *The policy cycle approach* (a abordagem do ciclo de políticas), configurados na inter-relação de três principais contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos foram especificados da seguinte forma: *contexto de influência* – refere-se ao contexto onde as políticas públicas e os discursos têm seu início e construção, a partir de disputas de interesse entre diferenciados grupos públicos e privados, em torno de intencionalidades sociais e políticas que se queira encaminhar no campo da educação; *contexto de produção do texto* – relacionado aos textos das políticas, representados por diferentes documentos legais, resultantes de processos de disputas e acordos dos grupos políticos e privados envolvidos no processo da articulação de uma política educacional; e o *contexto da prática* – voltado para o contexto de realização da política, onde ocorrem os processos de interpretação e recriação dos sujeitos em torno das políticas que foram idealizadas nos contextos externos aos ambientes educativos.

O ciclo de políticas se distancia de análises verticalizadas e lineares sobre políticas educacionais, ao evidenciar as mediações que ocorrem em seus processos constitutivos de luta, negociação e realização, pois tem como foco a análise dos discursos e textos das políticas e as interpretações ativas profissionais, para identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios, conformismo, disputa de interesses e embates, entre e nas arenas constitutivas desse ciclo (MAINARDES, 2006). Em síntese, Mainardes (2006) destaca o seguinte:

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa.

Com base no conceito de ciclo de política, parte-se da compreensão de que as políticas educacionais e curriculares podem ser analisadas a partir de uma perspectiva processual, considerando as complexas e diferentes dinâmicas que as determinam ou influenciam em cada contexto.

Diante do exposto, destaco que, desses três contextos, o foco principal desta tese está concentrado no contexto da prática, em função do interesse da pesquisa, voltada à análise da política curricular de base freireana atuada na escola, para compreender a micropolítica curricular existente nas escolas da EJAI, em Maceió/AL. É a partir da teoria da atuação, proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), ao valorizar o campo empírico da escola como campo de análise de políticas concretamente ressignificadas, que esse referencial foi adotado nesta pesquisa.

3.2 PESQUISANDO SOBRE ATUAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA

Partindo da curiosidade de entender como a política curricular de base freireana é realizada pelos atores educadores/as nas escolas da EJAI, adotou-se nesta tese a perspectiva da investigação de política atuada na escola e não de política implementada, a partir das contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016). As pesquisas sobre a atuação das políticas educacionais nas escolas buscam mostrar como os atores educadores/as interpretam-nas (decodificam) e traduzem-nas (recodificam), sob a influência das dimensões contextuais reais dessas instituições, diferentemente das análises de políticas implementadas, que tendem a desconsiderar os microprocessos de recriações das políticas realizados pelos atores educadores/as em seus contextos reais. Sobre isso, em entrevista com Mainardes (2009, p. 305), Ball detalha o seguinte:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática.

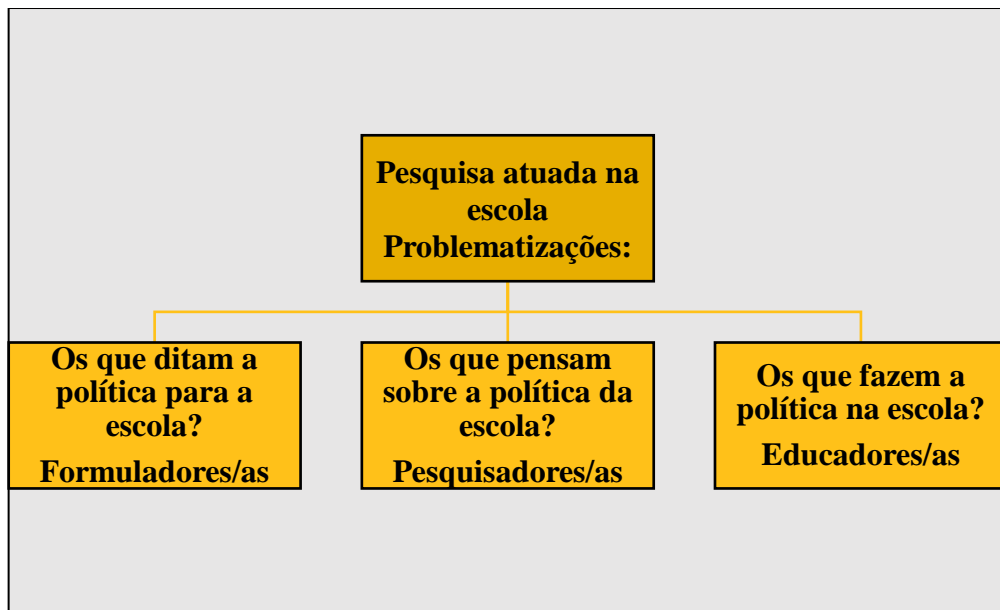
A compreensão expressa por Ball, de que políticas educacionais não são implementadas e sim atuadas em seus contextos reais, evidencia que as políticas idealizadas e escritas precisam ser compreendidas e traduzidas pelos atores aos quais são direcionadas para serem efetivadas. Esse processo de política atuada, a partir da exemplificação do autor, pode ser ilustrado da seguinte forma: “É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de

interpretação e criatividade e as políticas são assim” (BALL apud MAINARDES, 2009, p. 305). As escolas recebem de forma verticalizada os documentos oficiais que retratam as políticas idealizadas nas esferas educacionais administrativas, onde foram redigidos em articulação com orientações políticas, sociais e econômicas mais amplas, como scripts prontos para serem interpretados na escola. No entanto, para a atuação da política, os atores envolvidos precisam interpretá-las e recriá-las, por meio de processos de mediações individuais e/ou coletivos, sob influência dos contextos reais da escola.

A teoria da atuação foi desenvolvida por Ball, Maguire e Braun a partir de uma pesquisa de exploração empírica do trabalho de política realizado em quatro escolas inglesas, na qual esses pesquisadores buscaram compreender como os atores das escolas realmente fazem a política na prática. Os resultados do estudo foram publicados no livro *Como as escolas fazem as políticas: atuações em escolas secundárias*, cujo público-alvo foram os/as formuladores/as das políticas, pesquisadores e acadêmicos (analistas de políticas) e os atores e atrizes que fazem a política nas escolas.

A partir de Ball, Maguire e Braun (2016) e Arroyo (1999), ao refletiram sobre esses três principais tipos de agentes envolvidos com processos de reorientações curriculares, fiz as seguintes pontuações:

Figura 3 – Atores envolvidos com processos de atuação de políticas nas escolas



Fonte: Elaboração da autora.

Para os formuladores das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; ARROYO, 1999), representados por técnicos (efetivos ou contratados) de órgãos de decisões administrativas educacionais, vinculados a sistemas de ensino, as proposições educacionais/curriculares elaboradas por esse grupo para as escolas, consideram e imaginam as melhores escolas possíveis para a atuação de uma política, mas deixam de fora as especificidades contextuais e materiais que influenciam essas políticas localmente.

Para esses formuladores (ARROYO, 1993), como minorias de grupos iluminados, as perspectivas oficiais que elaboram, são prescritas para intervir nas escolas, diante de diagnósticos sobre as instituições, vistas geralmente de forma negativa, considerando os/as professores/as como profissionais ineficientes que precisam de requalificações, alinhadas as necessidades do mercado de trabalho, buscando a modernização pedagógica através de proposição de novos conteúdos e práticas a serem seguidas, a partir de modelos de escolas tidas como referência, no qual seu êxito é medido e controlado por sistemáticas avaliativas externas.

Para Arroyo, caberia aos que decidem sobre as políticas o papel de:

[...] elaborar estratégias de educação deixando para os profissionais da escola o papel de fazer a educação. Dar condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação, a organização pedagógica dos tempos e dos espaços. Criar equipes capazes de repensar e melhorar essas condições. Desenvolver políticas concretas de expansão e melhoria da rede física, do material didático, das bibliotecas. Desenvolver políticas coerentes de carreira e de salários, garantindo a estabilidade dos professores. Criar espaço de trabalho e reservar tempo de estudo e pesquisa para os professores, de modo que lhes seja possível inventar novas práticas. Parar de prescrever a respeito do que fazer na aula, de que conteúdos e que métodos escolher, de como deve a escola formar, socializar e dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos. Deixar essas questões por conta dos professores. São suas questões (ARROYO, 1993, p. 140-141).

Na proposição desse autor, os formuladores de políticas, como representantes dos sistemas educacionais, devem intervir menos no trabalho dos/as professores e assumir a responsabilidade na garantia de ofertar melhores condições estruturais, formativas, salariais, fortalecendo o exercício profissional docente mais autônomo nas escolas.

Para pesquisadores e acadêmicos, como analistas de políticas, as proposições educacionais e curriculares analisadas por esse grupo enfatizam que faltam aos/às educadores/as o domínio de teorias mais avançadas para mudanças efetivas na escola (ARROYO, 1993). Prevalece, assim, uma visão negativa dessas instituições e seus profissionais. As práticas escolares dos docentes são vistas como reproduções de relações sociais e de poder, nos quais as críticas, ao invés de iluminar, têm contribuído para demolir suas concepções, sem deixar nada no lugar. Para Arroyo (1993),

As doutrinas sociais avançadas não mudam necessariamente o real, o que não dispensa documentos oficiais nem as teorias avançadas, porém, obriga-nos a rever a crença de que iluminando os cegos professores [...] eles transformarão seus esquemas e realidade escolar. Não pensemos em transformar a realidade escolar disseminando em cursos e treinamento a última ideia pedagógica avançada. A instituição escolar e os processos culturais e socializadores são bem mais complexos. O que não quer dizer, insistimos, que não tenhamos de estar atentos a ideia e teorias avançadas, bem como que não devemos disseminá-las.

As concepções político-pedagógicas, as práticas dos/as professores/as e a realidade escolar na qual estão imersos não mudarão de forma linear e mecânica só pelo fato de tais sujeitos terem acesso a outras referências educacionais mais avançadas, pois não é possível desconsiderar, nessa dinâmica, a interferência das complexidades formativas e experienciais dos/as professores/a, além das especificidades contextuais presentes nas escolas em que trabalham.

Sobre os atores educadores/as que fazem as políticas educacionais diretamente nas escolas, podem ser considerados sujeitos formuladores e pesquisadores/as de suas próprias práticas educacionais, a partir de suas interpretações e traduções dessas políticas, haja vista o envolvimento e o limite criativo dos docentes, revelados nos processos de atuação de uma política no âmbito escolar.

De forma geral, os teóricos simplificaram a intenção de estudos sobre política na escola da seguinte forma: “[...] estávamos preocupados em trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professores, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 10). Para isso, no entanto, os autores deixaram evidente a necessidade de estabelecer a diferença entre estudo de política na escola como: a) pesquisa de implementação; b) pesquisa de atuação das políticas (*policy enactment*).

No primeiro, o sentido de política focaliza-se na resolução do problema, “[...] feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local e nacionalmente na prática”. Nesse contexto, há a priorização de análises da política “normativa”, nas quais o Estado é visto como o grande formulador de política, perdendo-se assim a riqueza de análises das outras dimensões,

[...] todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de ‘outros adultos’ que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que implementam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Os estudos que abordam as políticas da escola como pesquisas de implementação de políticas perdem a dimensão processual das múltiplas disputas e negociações entre os grupos envolvidos, ou seja,

Em muitos desses estudos, não há reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de práticas que coexistem nas escolas. A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, a alteração do papel, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis [...] nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes levados em consideração. A ênfase na construção de sentido literalmente desmaterializa a política. Nem esses estudos geralmente transmitem qualquer sentido na forma como as políticas se encaixam na textura geral e nos ritmos de trabalho dos professores – as diferentes épocas do ano nas escolas e o cansaço mortal com os quais os professores muitas vezes lidam. Esse é um mundo predominantemente racional e sem emoção. O choque de personalidades, a dedicação e o empenho, a ambição e a estafa, o humor e os momentos de cinismo e de frustração são todos apagados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Diante do exposto, fica bastante evidente os tipos de silêncios que ocorrem em pesquisas sobre política na escola quando se direcionam os olhares apenas para a dimensão da implementação. Muitos elementos que influenciam o desenvolvimento da política terminam ficando de fora, desde os contextos da realidade da escola, do presente ou do passado, o contexto educacional, como também os aspectos relacionados aos professores, como sua formação, sua experiência, a dinâmica de seu trabalho ao longo do ano, seus sentimentos, suas reelaborações no processo de colocar em ação uma determinada política na escola. Numa pesquisa de política implementada, a perspectiva de análise se configura a partir de um predomínio de uma racionalidade mais técnica.

Por outro lado, além dessa forma da pesquisa de política na escola como implementação, o segundo sentido do estudo, apresentado e adotado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), é como pesquisa de política atuada, na qual propõem

[...] ‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenada (colocada em cena, em atuação) (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneira que são limitadas pelas possibilidades de discurso. [...] o que se entende por política será tomado como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados.

Essa forma de pesquisar a política na escola foca-se na compreensão de como realmente as políticas entram em ação por intermédio dos professores, sabendo-se que “A política é feita pelos e

para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Portanto, a concepção de política adotada para este estudo é o da política atuada, pois será importante olhar como os professores da EJAI atuam a política curricular da rede municipal de Maceió numa perspectiva de política como processo, buscando compreender como ela vem sendo interpretada e traduzida nas escolas, considerando o seu contexto real. Pois,

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de política são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implantados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

A pesquisa de uma política atuada precisa considerar que as proposições de política, quando são imaginadas por seus elaboradores a partir de suas idealizações sobre as escolas, precisarão ter seus textos traduzidos para sua efetivação; ou seja, precisam ser consideradas a partir das condições concretas e existentes na escola, o que muitas vezes está distante do que seus idealizadores propõem. Partindo de uma análise de política atuada, há, portanto, a clareza de que as políticas precisam ser vistas como um processo, ou seja, as relações envolvidas que as fazem ser acionadas na escola passam por interpretações e negociações e até negações em contextos de relações de poder, no entanto, “Em vez de tomar o poder como um fenômeno de cima para baixo e linear, vemos o poder de uma forma relacional e situada” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). A ação de uma dada política na escola, por mais direcionamentos que a priori sejam estabelecidos, segue uma dinâmica própria e é justamente essa percepção que fica comumente minimizada em análises de políticas praticadas por professores/as. No caso inglês, as escolas pesquisadas estavam em um contexto de valorização das dimensões educacionais marcadamente competitivas, fruto do processo histórico neoliberal que serviu e serve de parâmetro para várias reformas educacionais mundo afora. Alguns aspectos na análise dessas políticas, portanto, foram mais valorizados nesse contexto do que seriam em qualquer outro. Ficar atenta a essas nuances faz parte dos desafios de pesquisar a política na escola a partir de sua atuação, buscando considerar as especificidades de cada contexto.

3.3 POLÍTICA ATUADA NA ESCOLA: O MOVIMENTO RELACIONAL ENTRE CONTEXTOS, INTERPRETAÇÕES E TRADUÇÕES

O interesse de estudar a atuação da política curricular da EJAI em Maceió está relacionado à necessidade de ver as formas como os atores envolvidos materializaram essa política na escola. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30) destacam que “[...] a atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo”. Os três são importantes para capturar em conjunto a atuação da política.

Em relação à dimensão material, que está relacionada ao contexto no qual a política atua, são considerados os contextos situados (ex. localização, histórias escolares e matrícula), as culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e a “gestão da política” nas escolas), os contextos materiais (ex. funcionários, orçamento, edifícios, tecnologias e infraestrutura) e contextos externos (que pressões e expectativas geradas por políticas nacionais mais amplas e locais). Ao destacar-se a importância do contexto para a atuação da política, isto é, destacar o cenário onde ocorrerá a atuação, isso traz informações objetivas sobre o espaço onde a política acontecerá.

Na dimensão interpretativa e discursiva, a atuação de uma política enfatizará, em um primeiro momento, os processos de interpretação e tradução da política na escola, e, em um segundo momento, os aspectos relacionados aos atores das políticas e as formas de trabalho da política. Quanto à interpretação de uma política, haverá a busca de seu sentido ante um processo de decodificação, que passa pela cultura da escola, história da instituição, biografias dos atores-chave. Esse momento está muito relacionado à definição de uma agenda institucional a partir de uma política. Nesse sentido, será importante compreender como a política curricular da EJAI foi interpretada pela equipe das escolas e que impacto isso teve na análise dessa adesão ou não à política. Quanto à tradução da política, a proposta é colocar a política em ação, ou seja, ela é recodificada. Para isso, os autores destacam o uso de algumas táticas, como: as conversas, as reuniões, os planos, os eventos, etc. Nesse sentido, ao observar as escolas da EJAI, será fundamental identificar que recodificações seus atores fizeram ao atuá-la. E sem perder de vista os impactos disso na escola. Ao trazer essas dimensões para pensar a atuação da política curricular na EJAI, é preciso atenção aos discursos dos/as professores/as, em relação a seus diferentes posicionamentos em relação a essa política.

Em relação aos significados, os atores da política têm um importante papel. Para a EJAI, possivelmente será preciso algumas adequações, pois os atores presentes e representados por

Ball, Maguire e Braun (2006) são diferentes em alguns casos, principalmente em função de as escolas inglesas, remetendo a seu estudo, terem alto grau de investimento privado, enquanto que as escolas da EJA pesquisadas são públicas, bem distantes da realidade britânica.

Em síntese, ao detalhar as dimensões interpretativas e discursivas, estarei falando nesta pesquisa o seguinte:

Em relação à interpretação: como coordenadores/as e/ou professores/as estão fazendo as leituras iniciais mais próximas da linguagem dessa política? Como essas interpretações são elaboradas em reuniões dos grupos de educadores envolvidos com essa política? Que agenda política é elaborada a partir dessa interpretação? Que sentido a política tem para eles/as?

Em relação às traduções: como os/as professores/as da EJAI estão colocando a política em ação, por meio de processos interativos, que envolvem criatividade, invenção (como eles traduzem as políticas em reuniões, eventos, aulas, que outras formas)? Para os autores, “A linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para as ações, as abstrações para os processos interativos. A tradução é uma forma de leitura ativa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 73).

No contexto dos processos de interpretação e tradução da política, Ball, Maguire e Braun (2016) criaram categorias de atores ou posições e estabeleceram relações de significação e construções de resposta à política, a partir do contexto inglês da sua pesquisa, a saber: narradores (interpretação, seleção e execução de significados); empreendedores (defesa, criatividade e integração); pessoas externas (empreendedores, parceria e monitoramento); negociantes (contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação); entusiastas (investimentos, criatividade, satisfação e carreira); tradutores (produção de textos, artefatos e eventos); críticos (representantes do sindicato, acompanhamento da gestão, manutenção do contra discursos) e receptores (sobrevivência, defesa e dependência). Diante disso, que categorias e posições de atores seriam possíveis na atuação da política da EJAI? Quais outros discursos a atuação de uma política atuada revela, quais lugares de incoerência são revelados? Quais os limites? Como esses aspectos se apresentam numa pesquisa de atuação de uma política curricular da EJAI?

Os autores alertam que

Uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação de política é a ‘configuração’ e a ‘reconfiguração’ do trabalho. Este visa manter a durabilidade da instituição em face dos efeitos desestabilizadores do contexto, da mudança e da política. Existe o perigo de que, como pesquisadores, tentamos analisar essa incoerência como uma complexidade eficaz e representar a ‘escola’ como mais estável

e coerente do que ela realmente é. Estamos capturados pelas narrativas que são contadas pelos professores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ao trazer essas dimensões para pensar a atuação da política curricular na EJAI, é preciso ficar atento aos discursos dos/as professores/as, em relação a seus diferentes posicionamentos em relação a essa política. Para isso, deve-se ponderar acerca de como ele está situado em sua carreira, sua experiência profissional, suas emoções, princípios pessoais, pressões que sofre a depender do lugar de sua área etc. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 101).

Tendo como horizonte pensar os caminhos teóricos e os caminhos metodológicos (que serão pontuados no próximo capítulo) para a busca de respostas às questões levantadas, enfatizo a seguinte ponderação de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 208) – um enigma analítico, segundo eles –, considerando a reflexão do final de seu livro sobre os estudos de atuação de política na Inglaterra:

Nós enfatizamos variações interpretacionais e espaços de diferenças ou a colonização da prática por meio da performatividade? Se pressionarmos para responder, podemos dizer que nossas análises sugerem que algumas mudanças profundas estão ocorrendo no que significa ser educado, e no que significa ser um professor e um aluno – como efeitos da política. Contudo, apesar de sua profundidade, essas mudanças também são incompletas, outras versões da educação ainda podem ser vislumbradas, outras racionalidades ainda estão sendo murmuradas.

Acredito que pesquisar sobre a atuação da política curricular em rede temática trará, como indicam os autores, “[...] a possibilidade de pensar sobre atuação de políticas de novas maneiras, para colocar as políticas no contexto e entender mais sobre os processos por trás de sua atuação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 206). Partindo do que ocorre nas escolas, entendo que será possível construir uma visão mais aprofundada a respeito das reelaborações que serão capturadas nesta pesquisa, compreendendo que tal processo sempre estará sujeito a novas compreensões e problematizações.

3.4 O CURRÍCULO COMO PROCESSO PARA O ESTUDO DE POLÍTICAS ATUADAS NA ESCOLA

A compreensão da atuação da política curricular da EJAI como uma política do currículo como processo revela a potência em capturar o movimento dessa política, na relação entre o contexto de formulação e realização. Enfatizo, dessa maneira, o estudo dos processos de mediação articulados pelos/as educadores/as na escola, considerando as dimensões contextuais

do ambiente escolar, no intuito de subsidiar a análise das práticas curriculares existentes. Sobre esse enfoque curricular, José Gimeno Sacristán (2000, p. 21) explica o seguinte:

[...] uma concepção processual de currículo nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Ao considerar o currículo como um processo, emerge a necessidade de compreendê-lo com um processo praxiológico, porquanto o entrecruzamento de múltiplas práticas ocorre em várias dimensões, seja em âmbitos administrativos, seja em âmbitos de realização curricular. Deve-se levar em conta as condições concretas que se dão em cada esfera, inter-relacionadas no que se refere aos aspectos culturais e sociais. Assim, o currículo como processo, passa por diversos cruzamentos de práticas numa trajetória de múltiplos contextos até chegar a ser organizado, planejado ou modelado de uma determinada forma para ser vivenciado em âmbito escolar, como afirma Sacristán (2000, p. 21) “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. A partir da existência de realidades curriculares desafiadores e complexas de se capturar, o currículo como processo é um modelo interpretativo que exige uma perspectiva analítica relacional.

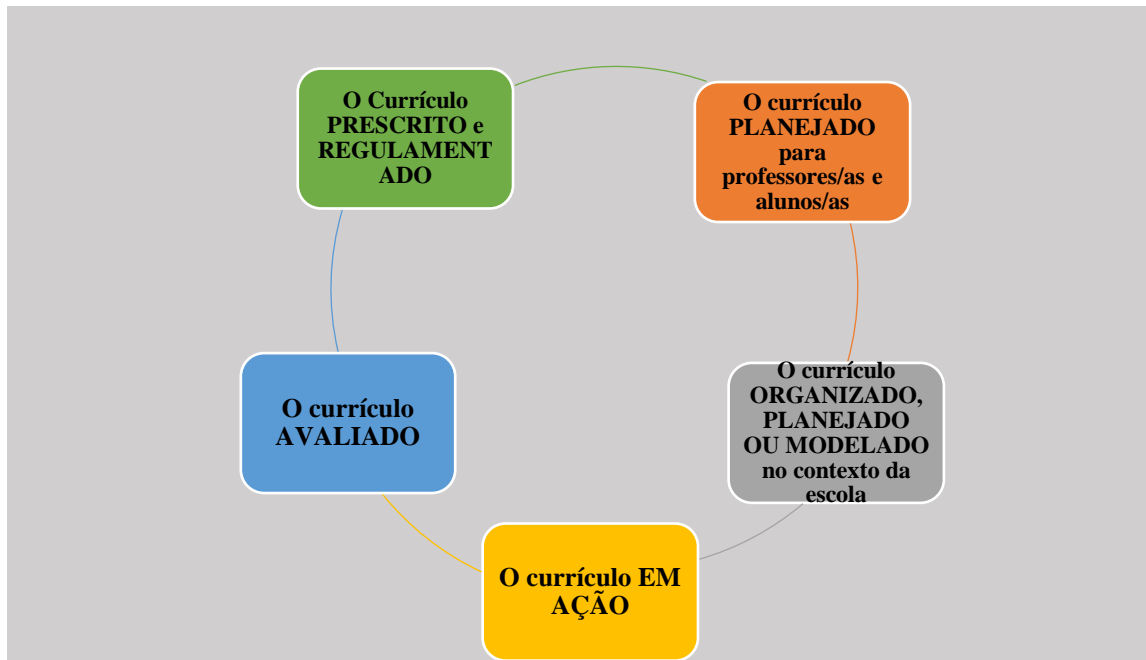
Nessa direção, nos sistemas educativos presentes nas estruturas gestoras de secretarias de educação, seja municipal ou estadual, há um sistema curricular estabelecido por determinantes de ordem cultural, econômica, política e pedagógica, formados por subsistemas de decisões curriculares que se inter-relacionam – adiante os apresento a partir das contribuições de Sacristán (2000, p. 23-26) –, e que são acionados de antemão nos processos de proposição e desenvolvimento curricular. Tais subsistemas são compostos por: 1) Subsistema político-administrativo – responsável pelos determinantes exteriores do currículo, ainda que proveniente de poderes democráticos; 2) Subsistemas de participação social e controle – está relacionado à responsabilidade de acompanhamento ou controle das configuração dos currículos nos âmbitos escolares, que, a depender da perspectiva política adotada pela gestão de uma secretaria educacional, pode se dar de forma democrática ou não;

3) Subsistema de ordenação do sistema educativo – é uma instância que tem a responsabilidade de organizar a partir de uma perspectiva regulatória, baseada em legislações educacionais toda sistemática organizativa e curricular para o funcionamento da estrutura, níveis e dinâmica da estrutura educacional da rede de educação; 4) Subsistema de produção de meios – corresponde a setores que são responsáveis pela produção de diferentes meios que concretizam os currículos para a rede educacional, que podem ser produzidos pela própria rede ou por aquisição, distribuição de materiais junto a escola, de acordo com determinados fins e interesses político-pedagógicos; 5) Subsistema de criação de conteúdos culturais, científicos, etc. – em algumas secretarias de educação se estimula a formação de grupos responsáveis por produção de materiais culturais e curriculares por meio do diálogo entre especialistas, comunidades escolares e universidades; 6) Subsistema técnico-pedagógico – são formadores, especialistas e pesquisadores em educação relacionados aos sistemas de formação de professores, criando toda uma dinâmica formativa a partir da interação entre especialistas de diferentes áreas; 7) Subsistema de inovação – presente em sistemas educativos complexos, em que a preocupação com as inovações curriculares corresponde a uma política curricular de inovação, voltada à qualidade e renovação qualitativa do currículo escolar, pautada sobretudo pelo compromisso do currículo no atendimento às necessidades sociais, a exigir um investimento econômico e científico que colabore com reformas curriculares responsáveis; e 8) O subsistema prático-pedagógico – corresponde ao subsistema que se encontra nos ambientes escolares no qual as propostas curriculares passam a ser concretizadas, considerando os contextos de formulação externo e interno à escola, sempre se levando em conta o poder mediador dos/as professores/as no que se refere à atuação curricular e o contexto real desses ambientes educativos.

Como o currículo está imerso em processos de diferentes práticas inter-relacionadas, Sacristán nos mostra que ele carrega todo um repertório oriundo de um contexto social, econômico, político e cultural. Ele carrega também repertórios que advêm dos âmbitos administrativos das secretarias educacionais, em seus subsistemas, onde passa por todo um contexto de formulação: pela intervenção de diferentes forças e agentes externos ao ambiente da escola; pela produção de documentos diferenciados que representam uma determinada política; por processos de mediação dos professores/as nos contextos de realização na escola, deparando-se com outras dimensões contextuais, configurando o currículo real. Nesse sentido, é fundamental que “[...] para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que ele é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade” (SACRISTÁN, 2007, p. 129). Sendo assim, para entender e analisar a atuação de política curricular nas EJAI das escolas pesquisadas, adotei nesta tese o

modelo curricular interpretativo do currículo como processo, proposto por Sacristán, representado da seguinte forma:

Figura 4 – Currículo como processo



Fonte: Elaboração da autora a partir de Sacristán (2007).

O modelo interpretativo proposto pelo autor, para a compreensão do currículo como processo, tem como finalidade esclarecer o significado e o entrecruzamento de cada dimensão ou fase e campos de atividades diferenciados, considerando a relação entre o contexto de formulação e o de realização curricular.

No modelo explicativo, Sacristán (2000; 2007) reconhece cinco dimensões curriculares: 1) A primeira dimensão corresponde ao *Currículo prescrito e regulamentado*, organizado a partir dos processos de ordenação, prescrição e regulação, definidos pelo sistema curricular, levando-se em conta o âmbito de decisões administrativas para a elaboração dos documentos curriculares que servem de ponto de partida para o trabalho na escola, a partir da influência dos campos econômico, político, social e cultural; 2) A segunda dimensão é o *Currículo apresentado ou planejado para os professores e alunos*, relacionado aos currículos construídos por agentes modeladores das prescrições ou orientações curriculares, apresentados aos professores/as e alunos como livros-textos, guias didáticos e materiais diversos, elaborados em âmbitos externos a esses sistemas, comercializados como produtos educacionais a serem consumidos pelas escolas; 3) A terceira dimensão refere-se ao *Currículo organizado, planejado ou modelado pelos professores*

*no contexto escolar*³⁵ – é o currículo planejado ou moldado pelos/as professores/as, a partir de sua cultura profissional e dos significados que atribuem às propostas curriculares, organizado nos momentos de trabalhos de planejamento individuais e coletivos, definidos no âmbito no contexto de realização curricular. Como currículo modelado no âmbito interno da escola, é onde ocorrem as traduções curriculares como práticas organizativas de planejamento das ações pedagógicas voltadas ao ensino, considerando as mediações dos professores e as dimensões contextuais dos ambientes educativos; 4) A quarta dimensão corresponde ao *Currículo em ação* – relaciona-se ao conjunto de tarefas de aprendizagens que os alunos realizam, é o conteúdo real da prática educativa, revelador dos significados que ultrapassam os propostas curriculares. É o currículo da prática real, guiado por processos de reelaboração, transformação do pensamento, reelaboração de planos dos/as professores/as e tarefas acadêmicas voltadas à aprendizagem dos estudantes; e 5) A quinta dimensão é o *Currículo avaliado* – que tem relação com as práticas de controle internas e externas, exigidas em exames ou avaliações. Quando é demasiadamente direcionado nos sistemas educacionais impõe critérios para o ensino do professor e tende a exercer um controle formal que pode ser expresso no âmbito interno ou externo à escola. Esse currículo está voltado para as exigências de processos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Numa perspectiva processual, conforme já sinalizado, cada fase de representação do currículo é diferenciada e suas especificidades estão sujeitas a efeitos mediatizadores, a partir de diferentes fatores e contextos.

A realidade curricular como um processo social não é revelada de forma estanque, pois, “Documentos, textos, planos e tarefas são ‘fotos fixas’ aproximadas de um processo que as liga. De certa forma, refletem o currículo, mas o estudo e compreensão deste deve fixar-se no processo entre as fotos” (SACRISTÁN, 2007, p. 138). Tais aspectos são movimentos e interações curriculares que se entrecruzam, representando o currículo como processo.

Para o estudo do movimento da atuação da política curricular da EJAI, priorizo o currículo planejado ou modelado, expresso de forma processual, considerando a relação entre o contexto de formulação e a realização e tendo como ênfase o estudo dos processos de mediação articulados pelos/as educadores/as na escola, a partir da influência das dimensões contextuais do ambiente escolar. Assim, focar-se-ão neste estudo o currículo prescrito e regulamentado e o currículo planejado para professores e alunos, ambos localizados no contexto de formulação, e o currículo planejado ou modelado no âmbito da escola, no contexto de realização.

³⁵ Nesta dimensão do currículo organizado, planejado ou modelado pelo professor no contexto da escola foi feito um diálogo em Sacristán (2000; 2007) e Ball e colaboradores (2016).

3.4.1 Contexto de formulação curricular

Nesse contexto, os currículos são configurados por meio de determinações ou orientações curriculares construídas em âmbitos externos ao ambiente educativo e buscam exercer influência na modelagem do currículo da escola, por meio de suas regulações e controle, produção de meios didáticos, e no âmbito da elaboração do conhecimento. Nesse âmbito, conforme já sinalizado, estão presentes o currículo prescrito e regulamentado e o currículo planejado para professores/as e alunos/as.

No âmbito do *currículo prescrito e regulamentado* (SACRISTÁN, 2000, p. 110), os documentos reguladores ou orientadores, como instrumentos de uma certa política curricular, são carregados de intencionalidades políticas, sociais, econômicas e culturais, e operam no nível das determinações das grandes opções político-pedagógicas, por meio de decisões político-administrativas. Por terem função reguladora, estabelecem as formas de regulação do conhecimento no sistema educacional, as estruturas de decisões (centralizadas ou descentralizadas) na regulação, e o controle do currículo, que incide na vigilância sobre cumprimento de objetivos, aprendizagens mínimas, controle sobre os processos pedagógicos, meios didáticos e dos processos relacionados às dinâmicas de avaliação educacional sistemáticas, por meio de mecanismos (explícitos ou ocultos) de controle exercidos por inspeções sobre as escolas e professores/as e por meio de avaliação externa.

Quanto às funções das prescrições (SACRISTÁN, 2000) como pautas de coordenadas básicas para regulação e distribuição do conhecimento no sistema educacional, os sistemas administrativos apresentam as seguintes possibilidades: a) *Currículo prescrito estabelecido como cultura comum* – são caminhos vinculados à busca de um projeto unificado de educação nacional, explicitada em prescrições de mínimos conteúdos, aprendizagens básicas e orientações pedagógicas, que, uma vez consensuadas, podem acarretar na inclusão ou exclusão escolar de grande parcela de segmentos populacionais que vivem em desiguais e injustas condições socioeducacionais, direcionamentos que dependerão da perspectiva social vigente, adotada por governos autoritárias ou democráticos historicamente instituídos; b) *Currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades* – relaciona-se à definição de mínimos curriculares regulados que expressem uma cultura válida para todos/as, sobretudo como garantia de direito a uma educação de qualidade, e não como política compensatória para os estudantes desfavorecidos, que historicamente são submetidos a condições de sobrevivência em contextos desiguais e precários. Nesse sentido, as análises dessas prescrições devem revelar se os mínimos estabelecidos permitem ao estudante o acesso igualitário a novas oportunidades até

então negadas; c) *Currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade* – está relacionado à ordenação de duas funções básicas, prescrição da ordenação do sistema quanto aos conteúdos e códigos expressos em diferentes especialidades, estruturado por uma determinada sequência de progressão, distribuídos por ciclos, etapas ou níveis educativos; e ordenação dos processos pedagógicos voltados ao ensino, aprendizagem e avaliação. Dentro desse aspecto, está presente a crença da inadequação pedagógica dos professores aos currículos prescritos, e para isso há todo um direcionamento de intervenção no currículo, por meio de intervenção na prática das aulas, pensada para adequação à prescrição vigente e implantação de modelos pedagógicos considerados ideais; d) *Currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino* – tem relação com a preocupação de pré-condicionar o ensino, com proposição de modelos definitivos considerados adequados pelas instâncias administrativas, em que a regulação da prática se estabelece por meio de uma tradição intervencionista técnica e controladora. Consequentemente, esse tipo de direcionamento forja a criação de um clima de dependência profissional dos professores em relação às instâncias administrativas burocráticas, o que desencoraja o fortalecimento da autonomia profissional docente.

No que se refere ao controle curricular, Sacristán (2000) aponta que as esferas administrativas geralmente adotam dois caminhos: 1) controle de processos – relacionados a inspeções burocráticas, com o objetivo de controlar as práticas e processos educativos dos professores/as; 2) controle do produto – relacionado aos rendimentos obtidos pelos alunos, com o objetivo de comparar resultados alcançados, por meio de avaliações externas, não sendo válidas as avaliações realizadas pelos próprios professores. Apesar disso, o autor ressalta que:

O controle pode ser forte ou fraco, eficaz e válido ou ineficaz, realizando-se num tipo ou noutro de quadro político-administrativo a dimensão. A dimensão do controle de processo versus controle de produto se entrecruza com a dimensão centralização-descentralização. Os padrões de exercício de controle sobre o sistema curricular se diferenciam os sistemas educativos em função das proposições que adotam nessas coordenadas (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

A promoção da transformação curricular idealizada nas esferas educacionais administrativas para o sucesso da escola, ao tentar ser assegurada pelas inspeções no controle dos processos ou produtos, de forma mais centralizada ou descentralizada, pode ter impactos variados, pois é preciso considerar a compreensão que os/as professores/as conseguem ter desses documentos orientadores e seus efeitos em suas práticas, bem como as condições escolares concretas em que eles/as realizam o currículo. Sobre isso, Sacristán (2000) explica que, em alguns países, há o estímulo para formação de centros de desenvolvimento curricular

que proporcionam o surgimento de *iniciativas de centralização de inovação (centralização de propostas de inovação)*, por meio de processos voltados para a criação de materiais previamente experimentados, sobretudo diante de poucos recursos. Isso é diferente do que ocorre com as *iniciativas de inovação centralizadas*, em que as propostas curriculares são conduzidas no âmbito do setor administrativo das secretarias de educação, a partir da perspectiva do controle burocrático indireto, diante do trabalho pedagógico com meios didáticos pré-definidos, no que se refere aos objetos de conteúdos e às formas de ensino. Segundo esse autor, essa segunda forma ocorre porque é impossível a realização de inspeções diretas nas escolas, principalmente pelas dimensões dos próprios sistemas de ensino, onde há poucos inspetores para uma grande quantidade de professores/as. Assim, as iniciativas centralizadas de inovação, como criação e experimentação de materiais de qualidade, pressupõem interações mais democráticas com as escolas, em contraposição aos controles técnicos e burocráticos de políticas de inovação centralizadas.

Como alternativa, Sacristán defende a busca de um caminho intermediário em processos de planejamento e acompanhamento curricular, por meio da defesa de um modelo racional interativo, onde “as decisões são compartilhadas entre governos locais, os professores e até pais e os alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 121), priorizando modelos menos autoritários e mais democráticos.

Diante de tudo isso, pode-se resumir que a gestão de um processo de transformação curricular voltado para uma perspectiva processual, como defende Sacristán, diferentemente de um processo de regulação e controle de transformações técnicas e burocráticas, buscará modelos de organização e acompanhamento que consigam conciliar os impulsos centralizadores e descentralizadores³⁶, como uma alternativa democrática, com o mínimo de regulação e autonomia das partes constitutivas em cada dimensão curricular.

Sendo assim, e com o intuito de colaborar para a efetivação dessa perspectiva, ou seja, de processos curriculares democratizadores, esse autor propõe, a tais processos, as seguintes condições e linhas de atuação: menos dirigismo burocrático do processo; mais qualidade no professorado; desenvolvimento de estruturas de funcionamento coletivo nas escolas; estímulo às práticas auto avaliativas sobre o projeto educativo da escola junto à comunidade, buscando a participação consciente de todos; estímulo a mecanismos e dinâmicas de inovação curricular permanentes, por meio da criação qualitativa de materiais, organizados sem a prevalência das

³⁶ Sacristán adota o termo desconcentração ao se referir a um modelo de acompanhamento de sistema que reconcilia os impulsos centralizadores e descentralizadores, baseado nas contribuições de Lyons, R. (1985).

iniciativas privadas de interesses lucrativos; proposição de transformações curriculares flexíveis, que não discriminem os estudantes e assegurem variadas opções de oferta curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 144-145). Portanto, além de diferenciar as formas de gestão administrativa de um processo curricular, propõe um caminho democratizante para essa dimensão curricular.

Diante do exposto até aqui, fica evidente que a compreensão da dinâmica curricular prescritiva pode ajudar na análise do currículo de base freireana da EJAI, porque pode detalhar não só os processos reais de mediações realizadas no campo da proposição curricular, ao explicitar até onde as diretrizes foram compreendidas pela coordenação e os/as professores/as, dentro das funções reguladoras; como também pode detalhar as mediações do campo do acompanhamento, ao mostrar as dinâmicas realizadas pelos/as técnico/as, junto às escolas, consideradas como significativas ou não para os entrevistados/as. Além disso, como a política curricular analisada é baseada nos princípios de base freireana numa perspectiva democrática e próxima às proposições curriculares democratizantes de Sacristán, os pontos elencados dessa perspectiva podem servir de apoio para as análises das entrevistas empreendidas, ao fornecer subsídios para identificar condições e elementos articuladores já existentes nas escolas pesquisadas.

Na perspectiva do *currículo planejado para os/as professores/as e alunos/as*, estão presentes os meios didáticos, representados por livros-textos, guias didáticos e materiais diversos, elaborados por agentes externos à escola, apresentados como suportes mais simplificados que as prescrições curriculares, com a suposta função de facilitar o trabalho dos/as professores/as ao organizar e realizar seus processos curriculares na escola. Esses materiais têm gerado uma certa dependência junto aos professores, porque passam a ser naturalmente e irrefletidamente incorporados como dispositivos essenciais e indispensáveis nos sistemas escolares.

Considerando então esses aspectos, o livro texto, que já tem muita influência junto aos/as professores/as, pode ter essa influência cada vez mais ampliada, a depender da intensificação das exigências do trabalho desses profissionais, pois, como pontua Sacristán (2000, p. 147-149), muitas razões podem colaborar para essa intensificação: a) exigência cada vez maior de prática pedagógica como trabalho complexo para atender uma série de necessidades de ordem social e cultural sinalizadas em prescrições curriculares; b) exigência de múltiplas competências profissionais aos docentes, voltadas ao atendimentos de diversas especificidades da aprendizagem dos alunos, considerando as peculiaridades psicológicas e culturais; c) precária formação de professores/as para o desenvolvimento de autonomia na própria prática docente – formação

insuficiente para tomar decisões quanto ao conteúdo e sua forma de abordagem; e d) condições inadequadas para o desenvolvimento de iniciativas profissionais – por exemplo tempo insuficiente para diversas demandas burocráticas e pedagógicas –, considerando o número dos alunos a serem atendidos. Assim, o autor explica que

Por todas essas razões, que são circunstanciais e portanto mutantes e melhoráveis, não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a *pré-elaborações do currículo para seu ensino*, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhe oferecem o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros textos, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Em suma, as prescrições curriculares organizadas a partir de orientações mais generalistas não possibilitam aos/as professores/as formas de mediação do conhecimento mais diretamente voltadas à sua prática pedagógica; em função disso, os livros textos são apresentados para suprir essa carência e passam a ser ofertados, a professores e alunos/as, como possibilidade para a organização do trabalho escolar.

Em decorrência da adesão a esses meios didáticos pelos docentes, incorporados muitas vezes de forma naturalizada, como recursos essenciais e indispensáveis, emerge uma série de implicações no processo de construção curricular, que, segundo Sacristán (2000, p. 150), introduz condicionamentos próprios e decisivos nessa dinâmica, são eles: 1) mecanismos de controle sobre a prática profissional e sobre os conteúdos e métodos de ensino, como recurso eficaz para controle de mensagens culturais e códigos pedagógicos para alunos e professores; 2) projeção de condicionamentos inerentes a práticas mercadológicas e de mercado por intermédio da comercialização de diferentes meios didáticos com peculiaridades próprias e divergentes das peculiaridades pedagógicas, o que exige reflexão das suas consequências sociais e pedagógicas, e busca de alternativas possíveis e necessárias; e 3) dependência do professor a esses meios didáticos, interditando sua autonomia profissional real como autêntico planejador da prática. Portanto, a adesão aos meios didáticos de forma irrefletida traz implicações que precisam ser consideradas, a partir de seus desdobramentos.

Uma primeira implicação é a seguinte: dentre os diferentes meios didáticos, o livro texto ainda ocupa um lugar central para a prática pedagógica docente, pois, ao apresentar conteúdos e estratégias de ensino organizadas a partir de determinadas perspectivas culturais, é

disponibilizado como um recurso que estabelece uma pauta educativa e econômica a ser seguida, com a pretensão de estruturar o currículo escolar. Nesse sentido, como um meio de intervenção para controle dos processos curriculares “É um modelo indireto muito potente, que, ainda que não determine o que pode se fazer nas aulas, ordena e depura os conteúdos que nelas entram” (SACRISTÁN, 2000, p. 122). Logo, tal livro configura-se como uma forma de controle diferente das inspeções administrativas realizadas diretamente nas escolas. É importante considerar que esse mecanismo indireto de controle está alinhado a políticas de inovações curriculares de caráter economicista, que buscam assegurar a comercialização desses produtos, tendo nas redes de ensino grande potencial para distribuição e consumo, pois “Tem um mercado assegurado para grandes tiragens de produtos homogêneos devido à quantidade de consumidores cuja vigência está garantida por um tempo prolongado para sucessivas ondas de usuários [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 152). Ou seja, a pretensão do controle indireto da prática pedagógica pretende também controlar o consumo, afinal, estão em jogo investimentos de capital econômico nesse lucrativo mercado de produtos educacionais.

Uma segunda implicação é a ideia equivocada do livro didático como um dos melhores recursos para suprir carências e lacunas na formação do/a professor/a. Para facilitar as práticas pedagógicas, que influenciam a organização dos currículos escolares, é fundamental antes refletir que esses produtos culturais apresentam uma série de limitações e geram diversas consequências para professores/as e alunos/as, conforme detalha Sacristán (2000, p. 152):

Estamos frente a uma prática com repercussões muito diretas na própria qualidade dos conteúdos que os alunos podem aprender quando dependem unicamente dessas fontes de informação. O fato de que poucos materiais – os livros texto – tenham que abordar todo o currículo, sendo a base das informações a partir das quais os alunos obterão as aprendizagens necessárias, devido às condições de sua produção, induz a que os livros textos abordem os conteúdos em forma muito pobre e esquemática. Daí que, do ponto de vista cultural, sejam produtos estereotipadas e, em muitos casos, bastante deficientes. Um livro texto que se estendesse no desenvolvimento dos tópicos que abrange com informações diversas, abordando os temas de diferentes pontos de vista, contextualizando os conhecimentos, estendendo-se no desenvolvimento dos mesmos, analisando aplicações e consequências, exemplificando conceitos, fatos, princípios e teorias que aborda, ilustrando-os graficamente e etc., trabalhando-os através de atividades muito diversificadas, formaria um volume inabarcável e caro. Algo impossível para um livro de custo moderado e caduquice anual.

Como é possível perceber, os livros textos, muitas vezes, abordam o conteúdo de forma pobre, esquemática e deficiente, prevalecendo a simplificação e a superficialidade na abordagem dos conteúdos. Mudar esses aspectos e investir no desejável nível de aprofundamento e melhor qualidade desse material seria inviável para o mercado educacional, em função de esse produto ter sido criado para ser descartável e ter custo moderado, de modo

a garantir a continuidade de sua comercialização. Um outro limite em relação ao livro texto é quando ele se torna uma forma de trabalho imposta ao/á professor/a, que pode também prejudicar o aluno, pois há:

[...] Programas sobrecarregados que às vezes temos, que provoca uma dinâmica de processo de aprendizagem superficiais nos alunos, mas que o professor segue porque são padrões de comportamento técnico-profissional para ele. Muitas tarefas para casa para os alunos são obrigações impostas aos mesmos para dar cumprimento as exigências que o próprio livro texto sugere ao professor e que ele adota como guia pedagógico (SACRISTÁN, 2000, p. 156).

Esses materiais, além de condicionarem a prática dos professores/as, também buscam condicionar os processos de aprendizagem e comportamentos dos/as alunos/as, produzidos por instâncias externas às escolas, principalmente com foco no controle indireto sob o trabalho docente. Ao mesmo tempo, os professores, com o auxílio do material, também passam a controlar seus alunos/as no cumprimento de uma determinada programação do livro texto. Desse modo, esses meios didáticos,

São meios planejados fora das condições da prática, mas em troca são autênticas programações para o professor, pedagogia prática estruturada de antemão, e não se decidem em função das necessidades de grupos concretos de alunos ou contextos culturais, nesse corrigem ou melhor um de acordo com os defeitos encontrados em sua utilização, etc. Os professores perdem capacidade de planejamento e lhes é recomendada a função de provocar o ajuste dos alunos as exigências do planejamento exterior (SACRISTÁN, 2000, p. 156).

Além das implicações relacionadas a processos de controle de práticas de professores/as e de ajustes de alunos/as às exigências de planejamentos externos à escola, a adesão irrefletida aos livros textos, segundo Sacristán, não tem indicado a melhoria pretendida sobre a prática educativa; tem, porém, revelado uma terceira implicação, que está relacionada à dependência do professor a esses meios didáticos, em função de excessiva diretividade em seu trabalho pedagógico.

O professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional [...] É, enfim, o que ocorre com os próprios livros-textos: não são apenas recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros sustentadores da prática pedagógica. Assinalam o que deve ser ensinado, dão ênfase a uns aspectos sobre outros, ressaltam o que deve ser lembrado ou memorizado, dirigem a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, sugerem exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, assinalam critérios de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 156).

Sacristán faz referência à dependência do/a professor/a a esses meios didáticos, que, ao comprometer sua capacidade criativa de planejar situações pedagógicas, de forma autônoma, gera implicações que o/a desqualificam no seu campo profissional. Como consequência dessas circunstâncias, o autor alerta sobre a subtração da competência profissional do professor/a no processo de desenvolvimento curricular, o que abre caminho para movimentos de desprofissionalização docente, como enfatiza a seguir:

A competência profissional de desenvolver o currículo, em princípio uma das atribuições verdadeiras do professor, é compartilhada, quando não-monopolizada, pelos mecanismos de produção de materiais [...] A elaboração do currículo fica assim repartida dentro do sistema educativo entre diferentes agentes, inclusive nos aspectos estritamente técnico-profissionais. O caráter inoperante das prescrições curriculares na definição da prática e a debilidade profissional dos professores farão com que essa distribuição seja desigual e favorável, aos meios 'tradutores' do currículo. Neste sentido, a desprofissionalização dos docentes é inevitável nas atuais condições de formação e de trabalho (SACRISTÁN, 2000, p. 154).

Em função de determinadas circunstâncias, como a terceirização da competência de desenvolvimento curricular do/a professor/a para os agentes tradutores de prescrições curriculares, contratados por empresas produtoras de meios didáticos, tem havido a adesão dos docentes a esse modelo curricular estruturador de práticas educacionais, gerando dependência profissional a tais meios didáticos, provocando o aprofundamento da desprofissionalização dos professores/as. Como a desprofissionalização docente relaciona-se ao controle da prática docente, exercida e fortalecida por agentes externos à escola, criando processos e funções fragmentadas, realizadas a partir da dimensão técnica, burocrática e comercial, descontextualizadas na realidade escolar, ascende o alerta da necessidade de contraposição a essa lógica. Os/as professores precisam fortalecer seu papel para a retomada desse espaço no processo de construção curricular.

Nesse sentido, para pensar a melhoria educacional por meio de processos de transformação curricular numa perspectiva de inovação processual, como possibilidade diferenciada de busca de saídas ou alternativas libertadoras, de combate a esses nocivos condicionantes entre os/as professores/as e currículos, Sacristán (2000, p. 158) propõe a intervenção nos mecanismos reais que traduzem o currículo, considerando sua reflexão a respeito do papel que se pode atribuir aos materiais curriculares:

Esta determinação da prática por parte dos materiais curriculares pode ser vista como negativa se acreditamos que anula a capacidade de iniciativa dos professores, pois pode tornar as tarefas acadêmicas em um pouco flexível e pouco adaptadas as peculiaridades dos alunos e a seu contexto. Mas também pode ser utilizada como uma

estratégia de inovação da prática, como uma oportunidade para incidir na realidade se sabe aproveitar adequadamente (SACRISTÁN, 2000, p. 159).

Pensar a melhoria educacional, por meio dos processos curriculares, pressupõe pensar a importância de materiais curriculares que concretamente podem intervir na prática dos/as professores/as. Um modo, segundo Sacristán, é pensar em intervenções a partir de uma perspectiva alternativa, que busque fortalecer a autonomia e a capacidade de os próprios professores/as elaborarem esses materiais. No entanto, é preciso considerar que nem todos/as os/as docentes foram ou estão preparados para exercer essa competência profissional, em um processo de transformação curricular fundamentado nessa perspectiva democratizadora, o que torna necessária a criação de condições para a concretização dessa empreitada.

Diante do exposto, o estudo sobre o currículo, apresentado aos professores/as e alunos/as, contribui na análise dos processos do currículo de base freireana na EJA em Maceió. Isso, porque se pode detalhar os processos reais de mediação realizados pelos professores/as ao recorrer a esses materiais, como suporte para organizar seu planejamento e sua prática. Além disso, como a política curricular de base freireana é baseada numa perspectiva democrática e próxima das proposições curriculares democratizantes defendidas por Sacristán, as condições necessárias para a elaboração de meios didáticos alternativos podem servir de subsídios para análises das entrevistas, ao identificar-se condições e elementos já existentes nas escolas pesquisadas que as encaminham para essa finalidade.

3.4.2 Contexto de realização curricular

O contexto de realização corresponde ao currículo organizado no âmbito de uma escola, ao currículo em ação e ao currículo avaliado. Nesta tese, o enfoque está voltado para o currículo modelado. Como não foi possível o trabalho de observação nas escolas em função de diversos impedimentos, dentre os quais limites impostos pela pandemia de Covid-19³⁷, as análises precisaram se deter nos dados coletados através das entrevistas realizadas com os/as educadores/as das duas escolas pesquisadas. Não foi possível acompanhar as ações curriculares realizadas concretamente nas escolas.

O âmbito do currículo organizado, planejado ou modelado corresponde ao contexto do meio pedagógico no ambiente educativo, no qual se considera a influência de diferentes

³⁷ Em março de 2020 irrompeu a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, culminando na necessidade do afastamento social como medida preventiva. Por consequência, houve o fechamento temporário de todas as instituições de ensino.

contextos internos na modelagem curricular, dentre os quais: a) contexto didático – relacionado aos processos e atividades de ensino e da aprendizagem em ambientes que envolvem mais diretamente os/as estudantes; b) contexto psicossocial – relacionado ao ambiente da sala de aula, com criação de grupos de ensino e aprendizagem voltados à motivação dos alunos/as. Esse contexto se articula por meio de um enfoque psicológico e social; c) contexto organizacional – corresponde ao contexto que influencia o currículo real da escola por meio das suas condições organizacionais concretas, como a estrutura da escola, suas relações internas, forma de organizações dos professores/as, a coordenação, realização de atividades culturais, disposição do espaço, organização do tempo etc.; d) contexto do sistema educativo – vinculado à estrutura e contexto de regulação do sistema educativo em seu conjunto, por meio das normas de organização da escola, das salas, da seleção de alunos/as por ensino. Considerando as dinâmicas e elementos mediadores, cada contexto tem seus processos de interação.

O currículo organizado do contexto de uma escola refere-se ao currículo planejado na escola pelos/as professores/as, considerando tanto a influência da sua formação e cultura profissional, para atribuição de significados, quanto os documentos curriculares prescritivos ou orientadores, como a influência do contexto real dos ambientes escolares. Nesse sentido, o currículo organizado é o currículo mediado pelos/as professores/as e pelo contexto real das escolas, no qual os diferentes graus de autonomia e intervenção desses sujeitos podem incidir no poder mediador dessa construção curricular, revelando diferentes versões e modos de profissionalização docente, pois:

O nível e a qualidade da formação dos professores é o que permite, de fato, a possibilidade de que intervenham ou não e de fazê-lo em uns temas ou em outros, uma vez que existam canais de participação. A estrutura de ideias pedagógicas dominantes, que no momento se propõe como adequadas para racionalizar a prática, podem acentuar nos professores o papel de técnico submetidos a regulações precisas ou papel de elaboradores mais criativos da ação em contextos indeterminados e abertos (SACRISTÁN, 2000, p. 180).

O poder mediador do professor no currículo organizado depende da influência de sua formação, ao fornecer ou não subsídios que colaborem para suas possíveis interpretações dos documentos orientadores, variando de uma mediação mais técnica, voltada para o ajuste e execução de determinações e exigências exteriores, a uma mediação mais ativa, conscientizadora e profissionalmente mais autônoma.

A partir desse preâmbulo, Sacristán enfatiza que o papel dos professores/as, no currículo modelado, pode se configurar em três níveis de possibilidades: 1) Nível da imitação-manutenção – onde os/as professores/as seguem as determinações e padrões contidos nos livros

textos e guias, com propostas de inovação impostas de cima para baixo, cabendo a esses profissionais a manutenção de práticas preestabelecidas, sem muito questionamento quanto ao material que se utiliza; 2) Nível do professor mediador – no qual os docentes realizam mediações a partir de adaptações dos materiais, do currículo ou nas inovações, considerando as condições concretas da realidade em que atuam. Cabe a esses profissionais realizar uma prática mais aperfeiçoada, interpretando e adaptando os materiais, os textos, os conhecimentos diversos que vai realizar, etc.; 3) Nível do professor criativo-gerador – em que o docente realiza as mediações curriculares junto aos seus companheiros, diagnosticando problemas, buscando as melhores soluções, escolhendo os materiais, planejando as experiências, relacionando-as com diversos conhecimentos etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 179). Tais possibilidades indicam diferentes formas de opções políticas frente à organização dos currículos, que ajudam a entender as variações de modelos da profissionalização docente. Nesse sentido, e a partir das contribuições de Sacristán, é preciso considerar que essa profissionalização necessita ser sustentada por múltiplas categorias de conhecimento, que são fundamentais para legitimar o saber profissional específico dos/as professores/as, como:

- Conhecimento do conteúdo do currículo;
- Conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe;
- Conhecimento do currículo como tal, especialmente dos materiais e dos programas;
- Conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento do contexto escolar;
- Conhecimentos dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico (SACRISTÁN, 2000, p. 184).

Esse conhecimento profissional docente tem papel fundamental nos processos de mediações curriculares, porque funciona como um filtro para as escolhas e caminhos da organização curricular, o que faz com que o/a docente acesse às contribuições oriundas de sua formação científica. Fá-lo-á com foco na dimensão epistemológica – relacionada à concepção de conhecimento que adota para organizar o ensino; e na sua formação pedagógica, com foco em proposições de processos de ensino, aprendizagem e avaliação, estabelecidos por meio dos momentos de planejamento (individual ou coletivo) da prática educacional e/ou curricular que pretende realizar, pois:

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais

variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. Qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as *condições* da prática na qual exerce e as *novas ideias* configuram um campo problema do qual surgem soluções ou ações do professor (SACRISTÁN, 2000, p. 178).

As mediações, que precisam ser configuradas pelos/as professores/as na organização do currículo na escola, fazem emergir diferentes dilemas nesses processos, principalmente em relação às escolhas sobre o tipo de conhecimento a ser trabalhado pelos/as docentes, a partir do ensino, com vistas a aprendizagem para o/a aluno/a. Sobre isso, Sacristán (2000) destaca os dilemas para as seguintes escolhas das opções: 1) na dimensão do ensino: se o conhecimento é público, valorizado tradicionalmente, ou pessoal, conhecimento com sentido ao ser relacionado à experiência dos indivíduos; se conhecimento como produto, como corpo organizado de informações a serem aprendidos e avaliados, ou como processo, como recurso para pensar e avaliar ou como algo dado; se conhecimento certo, como verdade a ser assimilada pelos alunos, ou conhecimento problemático, como conhecimento provisório, construído e submetido a influências sociais, políticas, culturais e históricas em geral; conhecimento universalista, que deve ser experimentado por todos os alunos no currículo, ou particularista, conhecimento a ser oferecido para certos indivíduos ou grupos; se cultura como algo comum, que fomenta no aluno valores, normas e definições sociais, ou com ênfase em particularidades, em que subgrupos de subambientes ou coletividades têm reconhecidas suas singularidades; 2) na dimensão da aprendizagem: se aprendizagem fragmentada, aprendizagem de conhecimentos dominados separadamente, favorecido por currículos não-integrados, ou aprendizagem holística, aprendizagem como algo mais que soma das partes; se aprendizagem justaposta, realizada em função da ordenação dos conhecimentos em compartimentos, ou aprendizagem integrada, que se realiza em torno de temas, ideias ou problemas, relacionando contribuições de diferentes especialidades (SACRISTÁN, 2000, p. 191-192). Portanto, os currículos organizados e mediados pelos/as professores/as e pelos contextos das escolas têm influenciado os estilos de ensino e suas repercussões no aprendizado dos/as aluno/as, como reflexo de escolhas epistemológicas e pedagógicas dos/as docentes, a partir de seu exercício profissional individual ou compartilhado para essa construção curricular.

Esse exercício profissional, segundo Sacristán (2000, p. 195), revela diferentes estruturas do trabalho profissional docente, e, dependendo do tipo do poder que é exercido nesse processo, pode se configurar em mediações curriculares coletivas, em que o estilo

profissional predominantemente se pauta numa racionalidade mais individualista, ainda que seja mediatizada por diferentes relações sociais, ou mediações curriculares coletivas de perspectiva libertadora, em que as mediações do estilo profissional se configuram em mecanismos de racionalidade grupal acentuadas na dimensão coletiva das equipes docentes. Dito isto, na dimensão do currículo organizado ou modelado pelos/as professores/as, esse autor ressalta a necessidade de abordar o exercício profissional docente de forma coletiva (SACRISTÁN, 2000, p. 195-199). Deve-se entendê-lo a partir de três fatores, os possíveis tipos de mediatização no currículo, conforme síntese a seguir, quanto ao ponto de vista da eficácia da conquista das metas do currículo, do ponto de vista dos professores no exercício de sua profissionalização e quanto ao centro escolar se relacionar com a comunidade na qual está inserida.

Do ponto de vista da eficácia da conquista de certas metas dos currículos – nessa perspectiva, o autor destaca que as mediações curriculares coletivas, com resultados decisivos na educação, têm a escola como unidade de definição nos planejamentos curriculares. O que é decidido coletivamente afeta objetivos comuns, com reflexo nos objetivos específicos e conteúdos de cada área ou disciplina, ao contrário de uma mediação curricular mais individualista.

O individualismo profissional é coerente com uma função restritiva do papel profissional do professor, pois resulta cerceadora de aspectos educativos que requerem a atuação coletiva coordenada. O planejamento ou a programação do currículo em equipe exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo no nível supra-individual. Ou seja, os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou que a ele se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos (SACRISTÁN, 2000, p. 196).

A falta de mediações curriculares coletivas, com foco em decisões de interesse de todos na escola, pode promover efeitos dispersivos e incoerentes na coordenação do trabalho dos/as professores/as, o que é comum em mediações curriculares focadas em aspectos específicos de cada professor/as e de cada especialidade apenas, ainda que diferentes relações sociais aconteçam nesses processos, pois,

Essa coerência do tratamento para os alunos e a busca de objetivos comuns, a longo prazo, deve ser produzida por uma equipe de professores em conjunto que proponha estratégias congruentes e chegue a significados mínimos compartilhados que o currículo global deve ter para seus alunos. Os próprios problemas de aprendizagem do aluno são, muitas vezes, defeitos acumulados de descoordenação entre professores descontinuidade de estilos pedagógicos apropriados, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 196).

O papel profissional dos docentes nos planejamentos curriculares, realizados a partir das demandas da escola como uma totalidade, é um fator mediador importante para a elaboração de currículos comprometidos com mudanças educacionais qualitativas na escola, incidindo em processos de ensino e aprendizagem congruentes com uma perspectiva educacional libertadora e democrática.

Do ponto de vista dos professores no exercício de sua profissionalização – nessa perspectiva, Sacristán mostra que as mediações curriculares coletivas ampliam a consideração da dimensão social na profissionalização docente frente aos problemas, interrogações e questões que os/as docentes precisam enfrentar nos processos de planejamento ou modelagem curricular realizados no contexto real das escolas, fortalecendo e disseminando conhecimentos profissionais construídos nesses processos, que vão além dos conhecimentos profissionais limitados à sala de aula.

Um estilo individualista circunscrito à aula como espaço ‘natural’ de trabalho se desenvolve e se firma dentro de um espaço restrito de problemas possíveis no qual só cabem alguns temas, algumas decisões, algumas opções pedagógicas e não outras. Cada atividade ou situação problemática reclama um tipo de conhecimento para ser resolvida. As interrogações profissionais a serem solucionados individualmente em geral não requerem ou não propiciam análises de situações sociais, organizativas, institucionais, etc. Os problemas organizativos exigem pelo contrário, outro tipo de conhecimento. Se não se abordam tais problemas, tampouco se desenvolve o conhecimento estratégico para enfocá-los, analisá-los e propor alternativas de funcionamento. Cada competência profissional reclama um determinado tipo de conhecimento como necessário para o objetivo da mesma. pois o desenvolvimento profissional docente depende do tipo de decisões que se consideram próprias ou impróprias de sua função. Os dilemas e perspectivas cognitivas do professor se desenvolvem em função das situações problemáticas que enfrenta reclamando soluções e esquemas de análise da realidade (SACRISTÁN, 2000, p. 197).

As variáveis ou problemáticas, que acontecem a partir das dificuldades quanto aos processos didáticos, organizativos, psicossociais e administrativos no contexto interno da escola, interferem nas mediações curriculares que os professores/as realizam em seu exercício profissional. Não raro, não podem ser resolvidas de forma individual e sim coletiva pelos docentes, porque muitas dessas variáveis extrapolam as questões específicas de sala de aula, pois, “O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar que são competências da coletividade ou de órgãos de direção das quais depende o exercício de uma certa metodologia ou estilo educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 196). A construção dos conhecimentos profissionais, necessários ao enfrentamento de diferentes problemáticas ou variáveis que interferem na qualidade da educação e no desenvolvimento curricular, é o resultado dos questionamentos, problematizações e

posicionamentos dos/as professores/as em seu exercício profissional, sobretudo de decisões tomadas de forma coletiva nos contextos reais das escolas, interditando a lógica profissional individualista como um estilo profissional dominante.

Quanto ao centro escolar se relacionar com a comunidade na qual está inserido – esse fator, destacado por Sacristán, aponta para o entendimento de que uma escola que considera, na organização curricular, a relação entre educação, cultura e contexto dos/as alunos/as, planeja um currículo voltado à ampliação do poder da transformação social dos seus sujeitos, por meio do fortalecimento do exercício profissional docente coletivo.

A mediação curricular nessa perspectiva exige a profissionalização compartilhada dos/as professores/as, conforme as múltiplas razões apontadas por Sacristán e adaptadas a seguir, quanto à importância e estímulo para a construção coerente nessa direção coletiva: 1) coerência no tratamento das atividades para os/as alunos/as, evitando a proposição de tarefas contraditórias e com níveis de exigência que dificultam o trabalho desses sujeitos; 2) coerência no tratamento das aprendizagens e conteúdos, evitando a descoordenação e repercussão de uma cultura pouco integrada por falta de relação entre seus componentes, como reflexo direto de tratamentos pedagógicos distintos; 3) à margem das matérias lecionadas, coerência na proposição de objetivos e habilidades que todos os/as professores/as têm que atender; 4) dentro de um curso, ciclo, etapa, etc., coerência dos/as professores/as em relação ao currículo para o/a aluno/a, que exige uma continuidade sequencial no tempo; 5) proposição de atividades que ultrapassem o âmbito de áreas ou disciplinas concretas, caso de atividades culturais, saídas ao exterior etc., coerentes com a educação dos alunos e as próprias exigências do currículo; 6) proposição de um contexto organizativo favorável ao melhor ambiente de aprendizagem para os/as alunos/as, considerando as decisões coletivas de todos/as professores/as. Diante do exposto fica evidenciado que o poder de um currículo planejado na perspectiva da transformação social pressupõe a dimensão do exercício profissional coletivo dos professores/as, o que é inviabilizado por uma perspectiva de exercício profissional individualizada, pois:

O individualismo profissional, quando não é uma defesa diante de um meio coletivo hostil à inovação, costuma vir acompanhado de um certo tecnicismo de tipo pedagógico. Na individualidade da aula, os problemas são mais técnicos; os problemas coletivos, organizativos e institucionais são, ao contrário, mais sócio-políticos. Por um lado, o isolamento individual é o estilo estimulado por uma política curricular apoiada no dirigismo da administração que exige a dependência e a responsabilidade do professor frente a esta e não frente ao grupo e comunidade na qual trabalha. Por outro lado, explica-se por um estilo didático baseado na aplicação de materiais extraclasse por parte do professor que planeja seu próprio ensino. Sob

essas circunstâncias, a comunicação entre professores não será considerada muito necessária (SACRISTÁN, 2000, p. 198).

A perspectiva do exercício profissional docente compartilhado, a partir da dinâmica de um currículo centrado nos anseios e necessidades da comunidade dos alunos/as, vai na contramão de uma perspectiva profissional individualista, porque não se estabelece apenas pela dimensão técnica, nem pela dependência profissional do/a professor/a às determinações administrativas que negligenciam as necessidades reais da comunidade escolar, tampouco pela dependência de materiais didáticos elaborados em contextos distantes das realidades dos/as alunos/as. Estabelece-se pelas dimensões sociopolíticas, porque abordam problemas coletivos, organizativos e institucionais, bem como pelo estímulo da autonomia coletiva das equipes de docentes nas escolas, na proposição de materiais didáticos alternativos, contraposição à lógica de controle de equipes administrativas burocráticas, visando a lógica de acompanhamentos administrativos mais democráticos.

Diante da síntese do currículo como processo, com enfoque nesta pesquisa para a relação entre o contexto de formulação curricular – currículo prescrito e currículo apresentado aos professor/as e alunos/as – e o contexto da realização curricular – currículo modelado –, há a necessidade de uma breve discussão, no próximo tópico, sobre a importância do planejamento curricular. Devem-se considerar os diferentes âmbitos na elaboração de planos de ação para a concretização do currículo escolar.

3.5 O PLANEJAMENTO CURRICULAR E A ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AÇÕES EM DIFERENTES ÂMBITOS DECISÓRIOS

Como a política curricular de base freireana da EJAI está baseada numa perspectiva curricular democratizante, para a análise das práticas de planejamento dessa política adotou-se nesta tese as contribuições de Sacristán. Tal autor valoriza a perspectiva processual na operacionalização desses processos, organizados no âmbito da determinação política e macro-organizativa, presente na dimensão do currículo prescrito e no âmbito da atuação curricular na escola, resultante das dinâmicas que envolvem o projeto educativo da escola e dos/as professores/as.

Cabe ressaltar que as análises e considerações sobre os elementos que compõem as competências do plano curricular voltado para a produção de textos, guias e matérias, foram

explicadas segundo contribuições de Sacristán, quanto aos seus estudos e reflexões referentes ao currículo apresentado aos professores/as e aos alunos³⁸.

A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, por que, é como se elabora o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas não apenas a eles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições do funcionamento dos sistemas educativos (SACRISTÁN, 1998, p. 197).

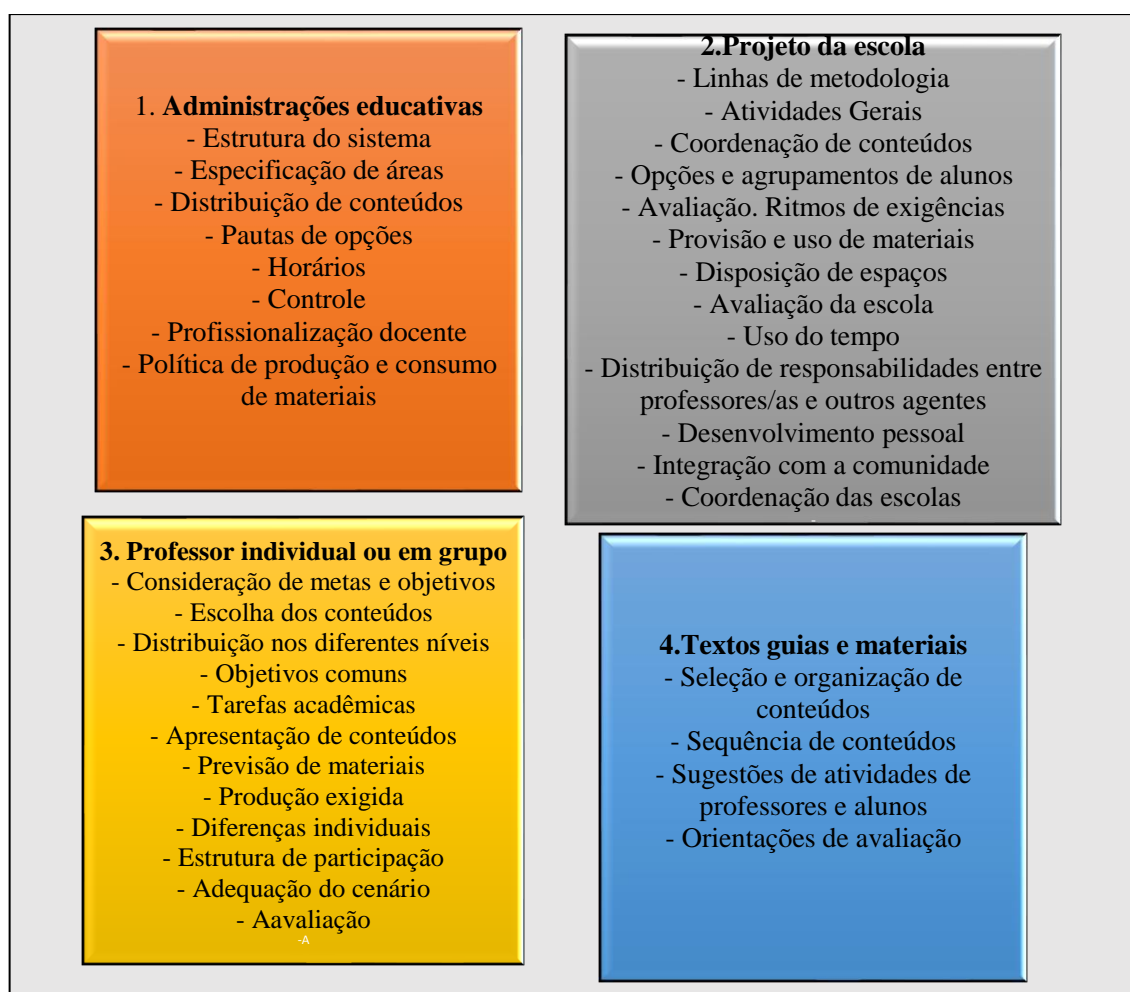
Considerando as diferentes dimensões que se entrecruzam a partir da compreensão da atuação como uma política do currículo como processo, as intenções educacionais previstas em cada âmbito curricular precisam ser concretizadas. Para isso, no entanto, torna-se essencial a realização de atividades voltadas para os processos de planejamento. Na perspectiva de Sacristán, os planejamentos ocorrem a partir da elaboração de planos, como guias para organização das etapas das ações, carregados de diferentes aspirações para serem efetivadas nos contextos educativos. Mesmo considerando esses aspectos, cabe enfatizar que o currículo a ser realizado nas escolas dependerá de uma série de elementos e condições para ser concretizado.

Sendo assim, na perspectiva desse autor “Os âmbitos de planejamento não formam um sistema de níveis totalmente hierarquizados nos quais o que se faz num deles determina de todo o que se realiza em outro em estreita dependência” (SACRISTÁN, 1998, p. 214). Nos processos de planejamento curricular, apesar da interdependência entre as dimensões curriculares, cada âmbito possui algumas especificidades que influenciam na elaboração de diferentes tipos de planos de ações, sendo necessário considerar os aspectos de cada nível e os diferentes tipos de agentes decisórios e planejadores.

No processo de planejamento para se pensar a elaboração de um plano curricular, é fundamental identificar os principais aspectos presentes em cada âmbito do processo curricular, levando-se em conta as especificidades de cada sistema educativo. A seguir, apresento os quatro âmbitos práticos a serem considerados no planejamento, de acordo com Sacristán (1998, p. 221), destacando as competências para cada tipo de plano curricular.

³⁸ Para o estudo sobre o processo de planejamento dos planos curriculares, foi utilizado o livro *Compreender e Transformar o ensino*, de Sacristán e Gomez, no qual os autores fazem a opção de não detalhar o planejamento curricular relacionado ao currículo apresentado aos professores e alunos, que trata da elaboração de meios didáticos por agentes modeladores de currículos prescritos – os especialistas geralmente contratados por editoras e secretarias de educação. Os autores, na obra em questão, dão maior enfoque aos planos de valor mais geral, mesmo assim optei, nesta tese, em abordar tal dimensão curricular, de currículo proposto, baseada nos estudos do próprio Sacristán, presentes em seu livro *o Currículo uma reflexão sobre a prática*.

Figura 5 – Âmbitos e competências no plano curricular



Fonte: Elaboração da autora com base em Sacristán (1998).

Na perspectiva desse autor (SACRISTÁN, 1998, p. 221-223), o planejamento a partir de um plano curricular é mais flexível, proporciona o compartilhamento de responsabilidades na tomada de decisões, determinando a prática em cada âmbito. Devem-se considerar os contextos concretos dos sistemas escolares e seus diferentes tipos de relações, tanto de dependência quanto de conflito. Além disso, o planejamento pode também diminuir a tradição intervencionista dos âmbitos administrativos, criando possibilidades para inovação educacional por meio de intercâmbios entre os agentes que participam dessa sistemática, de forma menos verticalizada, contrapondo-se à disseminação de uma lógica que prioriza esses processos do centro para a periferia do sistema educativo.

3.6 A LEITURA CURRICULAR FREIREANA DA POLÍTICA CURRICULAR ATUADA DA EJAI EM MACEIÓ

[...] conceber currículo sob a racionalidade emancipatória implica compreendê-lo não como um produto pronto, acabado para ser consumido, mas como um processo em constante construção, que se faz e se refaz. Fundamentalmente, como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição da sua construção (SAUL, 1999, p. 155).

A política curricular investigada nesta tese apresenta, como caminho de reorientação curricular para a EJAI, em Maceió, a perspectiva curricular de base freireana, proposta a partir de processos de construção dialógicos e coletivos realizados entre educadores/as, comunidade e escola. Dessa maneira, busca-se a autonomia profissional docente, o compromisso educativo com os estudantes na escola pública e a transformação social.

Por se tratar de um estudo sobre uma política curricular assentada numa perspectiva processual e (re)configurada principalmente na escola, cujo horizonte é atender as especificidades educacionais desses sujeitos, buscando assegurar a EJA como campo de direito humano e responsabilidade pública, foram selecionados referenciais teóricos que colaborassem para capturar os processos curriculares micropolíticos mediados pela coordenação e pelos/as professores/as. As influências de diferentes contextos, para a realização dessa política nas escolas, não foram ignoradas.

3.6.1 Como o paradigma político-pedagógico freireano radicaliza as disputas curriculares com o paradigma político-pedagógico hegemônico?

Partindo do pensamento freireano, Arroyo (2021) apresenta algumas reflexões sobre a radicalização nas disputas curriculares, ao evidenciar os embates quanto ao paradigma político-pedagógico hegemônico excludente e segregador, vigente na maioria dos sistemas públicos de educação no Brasil. O autor busca mostrar, inicialmente, como Paulo Freire poderia ajudar na crítica aos currículos hegemônicos, existente em muitas escolas públicas, para em seguida recuperar algumas das ideias mestras desse educador, de modo a refletir como tais currículos poderiam ser repensados, a partir de quatro principais núcleos-eixos.

No primeiro momento, Arroyo (2021), a partir da base freireana, aponta como reflexões, sobre os currículos hegemônicos vigentes, os seguintes aspectos: 1) crítica a educação bancária, que compreende o estudante como depositário de conteúdos estáticos e os professores/as como

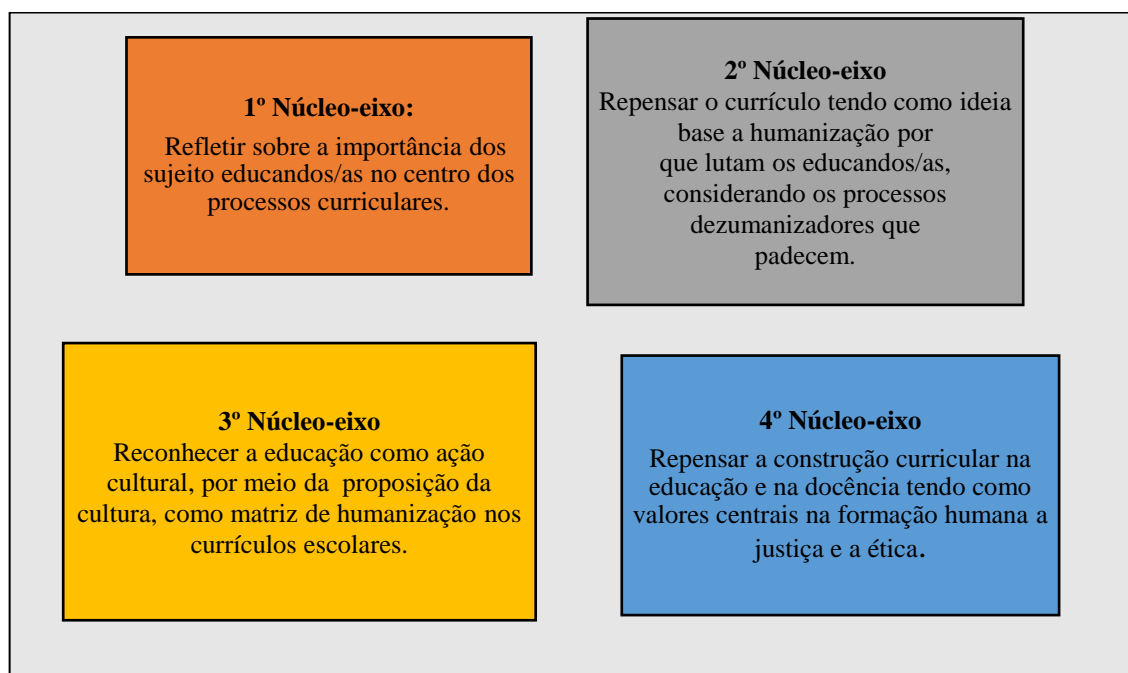
depositários de conteúdos sem significação social para seus educandos/as; 2) problematiza o papel dos conteúdos quando descontextualizados da condição existencial dos educandos e desvinculados de suas experiências sociais e culturais, indicando que se observe, na seleção de conhecimentos críticos, se a lógica educativa revela avanço ou continuidade da lógica bancária; 3) propõe aos/às professores/as a construção coletiva do currículo escolar, entretanto, propõe analisar se a participação do docente nessa construção colabora com a mudança da lógica bancária ou fica reduzida à elaboração de temas com manutenção dessa perspectiva; 4) ressalta o levantamento participativo dos saberes populares com escolhas de temáticas próximas às vivências dos estudantes, propondo que seja observado, nesse ponto, se o aprofundamento da tematização ficou mais voltado à realidade contextual ou partiu da percepção dos/as educandos/as na tematização de sua realidade, tendo em vista que tais sujeitos são partícipes desse processo, constituindo-se como humanos; 5) reforça a preocupação com os oprimidos – educandos/as –, buscando a ampliação da compreensão de não serem vistos como inconscientes, mas como seres inconclusos, na busca de serem mais, como totalidade em sua humanidade; 6) critica a seleção dos conhecimentos pelo cientificismo, geralmente impostos e transmitidos de forma bancária, o que impede a formação humana dos/as educandos/as. Considera-se a importância, em um currículo freireano, de uma ruptura com a lógica do conhecimento gradeado (grade curricular), que limita os sujeitos em sua ação educativa, além da contraposição da hierarquia dos saberes que reproduzem as lógicas dos poderes.

Além dessas reflexões sobre o currículo hegemônico, Arroyo recupera de Freire algumas das suas ideias mestras e propõe as seguintes reflexões para se repensar esse currículo, considerando adiante quatro núcleos-eixos.

No **primeiro núcleo-eixo**, a *experiência existencial dos/as educandos/as e educadores/as* é considerada fundamental na reorientação curricular, porque: a) há a preocupação com a recuperação da ação dos sujeitos e não com o conteudismo na ação educativa; b) as relações educacionais são relações humanas que pressupõem a necessidade de diálogo entre os sujeitos, considerando a mediação do conhecimento e dos valores humanos para as interações formativas; c) ao atribuir a centralidade dos sujeitos na ação educativa e curricular, a prática pedagógica da escola, os saberes e os valores são repensados, pois as condições de vida, vivências, valores e cultura desses sujeitos passam a ser olhados de acordo com suas experiências existenciais, e não mais invisibilizados. Além da experiência existencial dos/as educandos/as e educadores/as, Arroyo (2021) explica que, na perspectiva freireana, é preciso *reeducar o olhar político-ético-pedagógico dos sujeitos educandos/as e educadores/as*, para isso, é importante não só conhecer a realidade social, econômica e política, mas

principalmente conhecer quem são os/as educandos/as e como eles experienciam isso humanamente em sua existência concreta. A partir de então, é fundamental preocupar-se em saber como os educandos/as são afetados em seus processos de formação humana, considerando suas realidades e conhecimentos a serem trabalhados pela escola. O alerta que o autor faz é que os/as educadores/as precisam ficar atentos/as para não reproduzirem a educação bancária. Mesmo trabalhando com conhecimentos selecionados a partir da realidade dos educandos/as, não se deve deixar de fora, justamente, o olhar atento a esses sujeitos em seus processos de formação humana, para realmente romper com o padrão político-pedagógico hegemônico e segregador que os in-humaniza. Como afirma Arroyo (2021, p. 35):

Figura 6 – Núcleos-eixos para repensar a construção coletiva do currículo escolar e a formação docente hegemônica



Fonte: Elaboração da autora.

[...] Por vezes damos tanta centralidade ao conhecimento da realidade e de suas múltiplas determinações que nos esquecemos dos educandos como são determinados nas possibilidades e limites de ser humanos pelas determinações estruturais. Podemos escolher um tema, olhá-lo sob o saber de cada área ou disciplina curricular e deixarmos de lado os educandos, seus processos de apreensão dos conhecimentos, seus avanços na sua formação plena como sujeitos cognitivos, éticos, corpóreos, estéticos, de memória, de identidades, de cultura, de diversidade etc. Somos educadores/as, profissionais da formação plena dos educandos.

Arroyo lembra que o padrão de humanidade, proposto por Freire, vai muito além do domínio de estratégias e métodos de conscientização, pois, além das preocupações com a

análise crítica da realidade dos/as educandos/as, seu foco está voltado para criar possibilidades de processos pedagógicos que se contraponham às lógicas pedagógicas desumanizadoras para esses sujeitos, reconhecendo-os em seus potenciais formativos. Nesse sentido, a perspectiva político-pedagógica freireana provoca a reeducação do olhar dos/as educadores/as sobre seus educandos/as, problematizando, sobretudo, a naturalização da desumanização presente nas relações sociais e educacionais excludentes.

Nesse primeiro núcleo-eixo, proposto por Arroyo, para se repensar o currículo, numa perspectiva freireana, além da valorização da experiência existencial dos/as educandos/as e educadores/as, e da importância de se reeducar o olhar político-ético-pedagógico dos sujeitos educandos/as e educadores /as, o autor mostra que, ao se considerar os/as educandos/as como ponto de partida no planejamento do currículo, é preciso entender que eles são sujeitos que estão em tensas vivências sociais de opressões, porém estão na resistência a padrões desumanizadores, afirmando-se como humanos. A partir disso, Arroyo (2021, p. 36) explica que as escolas que adotam essa perspectiva estão lembrando que:

[...] o primeiro parâmetro para pensar os currículos deverá ser o conhecimento dos educandos, seu viver-sobreviver, a situação existencial da adolescência e da juventude (podemos incluir a infância), como é vivida essa condição, a construção de identidades, sua imagem social, seu trabalho, cultura, lazer, estilos de vida, imagem corporal, o espaço da rua, os grupos, a experimentação, o risco, os medos, as vidas ameaçadas, a pobreza, a fome, os corpos, o espaço precarizados. Experimentando resistências em ações coletivas por direitos por escola como espaço de construção de identidades etc.

Quando os educadores/as partem dos educandos/as para organizarem os currículos escolares, eles/as os/as consideram como sujeitos históricos e coletivos em um processo de experiência existencial. A partir disso, abrem-se outros horizontes de ações educativas, pautados em outro padrão de humanidade na escola, que também reverbera em processos de novas e diferentes experiências de reinvenção docente. Diante disso,

O trato humano dos educandos nos levará ao reencontro das potencialidades formadoras éticas de todo conhecimento humano. O foco nos sujeitos da aprendizagem e em sua formação não marginaliza o conhecimento socialmente acumulado, ao contrário, pode ser o melhor caminho para renovar os saberes e valores escolares, recuperar sua centralidade na formação humana. Os currículos não perdem em conteúdos quando o ponto de partida para sua construção são os sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2021, p. 37).

Nessa perspectiva freireana, há uma valorização dos saberes experienciais dos educandos/as na relação com o conhecimento socialmente acumulado, de modo a promover

outras formas de interação com os/as educadores/as, tensionando e alterando suas concepções de ensino, de aprendizagem e práticas pedagógicas e curriculares, contribuindo para a construção de novos valores educacionais. A aproximação entre educandos/as e educadores/as, como sujeitos históricos em diálogo educacional e curricular, propicia não só a construção de novas relações humanas na escola, mas uma outra ética profissional, capaz de romper com o paradigma político-pedagógico hegemônico presente nas políticas educacionais e curriculares neoliberais segregadoras, em vigência nos sistemas públicos de ensino do Brasil.

No **segundo núcleo-eixo** para repensar o currículo, Arroyo enfatiza, a partir da perspectiva freireana, a importância do foco nos processos de humanização, pelos quais lutam os/as educandos/as, e no desvelamento dos processos de desumanização que esses sujeitos padecem. Para isso, esse autor recupera, a partir de Freire, *a possibilidade de os/as educadores/as aprenderem sobre resistências coletivas com os coletivos sociais*; de *estabelecer como ideia fundante para o currículo a educação como humanização não excludente e segregadora*; e enfatiza a necessidade de assegurarem-se, nos movimentos curriculares, as *discussões sobre os processos de desumanização como realidade histórica* que precisa ser questionada e reencaminhada.

No processo de reorientação curricular, a proposição é de que se reconheça, no currículo escolar, as experiências de resistências coletivas, vivenciadas nos coletivos sociais dos/as educandos/as. Freire, que aprendeu e vivenciou a pedagogia existente nos movimentos sociais, sempre reconheceu que as experiências desses sujeitos em seus coletivos sociais os tornavam produtores/as de saberes, valores e cultura, em função de passarem por processos formativos que os orientavam para a luta e defesa de uma determinada causa, como por exemplo pelo direito a um teto, à terra, à educação, à sobrevivência e vida etc. Sendo assim, nos coletivos sociais esses sujeitos estão no centro do processo formativo. E foi na pedagogia dos movimentos sociais que Freire aprendeu a dimensão política e pedagógica da importância dessa centralidade dos sujeitos nos processos educativos.

Por conseguinte, os processos de reorientação curricular, na perspectiva freireana, propõem que as experiências existenciais coletivas dos educandos/as sejam consideradas na escola. Os sujeitos educandos devem ser a centralidade dos processos curriculares, compreendendo-se que as fronteiras de lutas pelos direitos são fronteiras radicais de formação humana e podem contribuir para a resignificação do currículo escolar, segundo um padrão de humanidade pautado nas experiências existenciais dos sujeitos, que se contrapõe, dessa forma, ao paradigma político-pedagógicos hegemônico e desumanizador, pois:

A escola pode se imaginar distante dos movimentos sociais, mas os educadores e os educandos estão aí lutando por seus direitos, se descobrindo sujeitos de direitos. Uma aprendizagem feita em situações radicais onde está em jogo até a vida, Vidas ameaçadas. [...] Nada educa mais o ser humano do que a luta pela sobrevivência, pela vida. Os setores populares que frequentam a escola pública lutam pela vida. Aprendizagens a ser priorizadas na hora de equacionar nossos currículos e os saberes, valores a ser valorizadas. O esforço que fazem para frequentar a escola, quando crianças e adolescentes e o esforço renovado voltando à escola, quando jovens e adultos, faz parte de suas lutas pela sobrevivência e pela vida (ARROYO, 2021, p. 37).

Diante de experiências existenciais coletivas de luta por sobrevivência, em contextos de vivências de radicalidades, muitos/as educandos/as das escolas públicas, sobretudo das classes populares, tensionam os currículos escolares e os conhecimentos a serem trabalhados, de modo a serem repensados pelos/as educadores/as para de fato serem significativos à sua vida. Desconsiderar essas dimensões é legitimar a opressão escolar para esses sujeitos, pois a imposição de currículos pré-estabelecidos em âmbitos externos da escola, que priorizam a centralidade dos conteúdos e não a centralidade das experiências existenciais dos sujeitos no currículo escolar, tende mais uma vez a desumanizá-los, conforme as perspectivas educacionais hegemônicas seletivas e excludentes pressionam.

Nesse segundo núcleo-eixo, os processos de reorientação curricular, na perspectiva freireana, buscam enfatizar e estabelecer a humanização como ideia fundante para a educação e o currículo escolar. Arroyo, desse modo, evidencia, a partir da perspectiva de Freire que:

Educar é construir um projeto de humanidade, reconhecer os processos de humanização, da infância, da adolescência, dos jovens e adultos que estejam nas escolas, nas ruas, nos campos, no trabalho por sobreviver. E perceber que aqueles seres humanos são inacabados (ARROYO, 2021, p. 38).

Baseado na perspectiva freireana, Arroyo revela que a educação, como processo humanizador, tem na inconclusão dos sujeitos, seja ele educando/a ou educador/a, a compreensão de que os seres humanos como seres inacabados estão em contínuo processo de ser, de se formar, de aprender. E, quanto mais disponíveis e abertos a diferentes experiências, novas culturas, novos conhecimentos, novos aprendizados, mais riqueza humana e pedagógica se somarão à relação educacional entre os sujeitos e conseqüentemente ao currículo escolar.

Ainda no segundo núcleo-eixo, Arroyo defende, numa perspectiva de reorientação curricular freireana, que as *discussões sobre os processos de desumanização como realidade histórica* sejam asseguradas no currículo. Ao problematizar esse processo, o autor questiona como a recuperação da humanidade, que foi e ainda está sendo roubada dos oprimidos, terá lugar no currículo da escola. Ao responder essa problematização, o autor aponta o seguinte caminho:

Uma orientação poderia ser rever a concepção de conhecimento e de desenvolvimento humano com que trabalhamos nos conteúdos curriculares. Os docentes da escola pública não podem ter uma visão triunfalista do conhecimento, nem progressista do desenvolvimento e da formação humana. A função social da escola pública é dar conta daqueles seres humanos a quem é negado o direito de ser criança, adolescente, gente. Sabemos pouco da desumanização como realidade histórica. Sabemos pouco de pedagogias de recuperação da humanidade roubada, saberes secundarizados pela própria ciência e pelo progresso que tanto cultuamos em nossos currículos cientificistas (ARROYO, 2021, p. 39).

Muitas políticas curriculares impostas de forma verticalizada às escolas, ao se materializarem em documentos curriculares orientadores, são estruturadas a partir da centralidade dos conhecimentos escolares pré-selecionados em âmbitos externos a essas instituições, e carregam discursos mercadológicos salvacionistas, determinando padrões educacionais a serem seguidos pelos/as educandos/as das escolas públicas. Assim, os processos educacionais seletivos e cientificistas, de inclusão pelo progresso, acentuam os processos de desumanização a que esses educandos/as estão historicamente submetidos, desde a antiguidade clássica até a contemporaneidade. Entretanto, a realidade vivida por tais sujeitos, ao expressarem suas formas de sobrevivências em trabalhos precarizados e desumanos, desmascara e desconstrói os discursos e falácias neoliberais enganadoras. Na perspectiva pedagógica freireana, esses sujeitos devem ter o direito de compreender as lógicas educacionais excludentes que os classificam como sujeitos in-humanizados, contribuindo-se, dessa forma, por meio de diferentes modos e processos educacionais, para a recuperação da humanidade roubada dos/as educandos/as pertencentes aos grupos sociais populares.

O terceiro **núcleo-eixo**, o repensar do currículo escolar na perspectiva freireana, passa pelo reconhecimento da educação como ação cultural. Tem-se a cultura como matriz de humanização nesses currículos, o que também reverbera no repensar da formação docente. Arroyo (2021) recupera a compreensão de Freire quanto à visão do ser humano como sujeito cultural e a educação como uma ação cultural, enfatizando que essa dimensão vai além da, e não menos importante, ação cognitiva e conscientizadora. Sendo assim

A cultura é mais totalizante do que o conhecimento, sobretudo mais do que a compreensão cientificista do conhecimento que invadiu irresponsavelmente a escola e o currículo. A cultura é envolvente no ser humano, é a grande matriz constitutiva do ser humano (ARROYO, 2021, p. 40).

A cultura é mais totalizante (ARROYO, 2021) do que o conhecimento, por isso pode ser a matriz de humanização que precisa ser abordada no currículo. Isso ocorre porque, ao se contemplar a riqueza da diversidade cultural dos/as seus educandos/as, o currículo, o

conhecimento e a aprendizagem tornam-se muito mais significativas para esses sujeitos. Segundo Arroyo (2021), ao resgatar a compreensão de Freire, sobre a defesa que sempre fez quanto à incorporação da cultura dos/as educandos/as, como conteúdos educativos a serem considerados como ponto de partida para os processos pedagógicos, deve-se valorizar e enfatizar as ações culturais dialógicas, vistas como sínteses culturais em contraposição à invasão cultural na educação escolar. Diante disso, fica o seguinte alerta:

Quando se ignora ou marginaliza essa dimensão cultural da ação educativa ou quando se ignora a condição de sujeitos culturais que são educadores e educandos, empobrecemos os conteúdos programáticos, os temas geradores, os complexos temáticos ou os projetos de trabalho. A cultura não é um tema, é nuclear nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos (ARROYO, 2021, p. 41-42).

Ao se respeitar a diversidade cultural dos/as educandos/as nos processos educacionais, interdita-se a in-humanização desses sujeitos, enriquecendo as diferentes ações curriculares a serem trabalhadas na escola.

Ainda nesse terceiro **núcleo-eixo**, uma outra reflexão importante levantada por Arroyo, a partir da perspectiva freireana, é que, ao considerar-se a educação como ação cultural e os/as educandos/as como produtores/as de cultura, é necessário que os/as educadores/as estejam alertas

[...] às estratégias e práticas socioculturais em que os educandos vão constituindo-se como sujeitos culturais. Os sistemas simbólicos de que participam, próprios de cada coletivo, as práticas culturais em que estão inseridos desde crianças, as celebrações, as lutas, os rituais inclusive de sobrevivência... o trabalho, o cultivo da terra, a agricultura como matrizes culturais (ARROYO, 2021, p. 42).

Para que os/as educadores/as adotem a cultura dos/as educandos/as como conteúdos educativos nos processos pedagógicos, eles/as precisam estabelecer diálogos contínuos com essas comunidades. Dessa maneira, poder-se-ão inteirar e conhecer seus saberes experienciais, seus valores, suas visões de mundo, reveladas por diferentes tipos de linguagens e expressões, suas crenças e espiritualidades, de acordo com singulares contextos sociais e geográficos, considerando ainda suas indignações e suas contraposições às in-humanidades impostas pelos segmentos opressores da sociedade. Esse caminho, proposto por Freire, no dizer de Arroyo, possibilita que o currículo passe a incorporar

[...] dimensões ignoradas pelo cognitivismo e racionalismo. Dimensões como a percepção, o imaginário, os valores, a memória, a atenção, as múltiplas linguagens, o afetivo-emocional, as autoimagens, as identidades, as diversidades culturais de gênero, raça, classe, de idade. A diversidade de cada tempo-ciclo, do desenvolvimento

social, cultural cognitivo, ético... humano. O cultivo da terra, a agricultura, o trabalho como matrizes de formação cultural (ARROYO, 2021, p. 42).

Diante disso, ao ficar alerta e conhecer os diferentes processos e práticas que constituem a dimensão cultural que colabora para a formação dos/as educandos/as, os/as educadores/as poderão repensar seus processos de reflexão, planejamento e ação educacional, de modo a agregar esse repertório cultural em seu fazer docente, posicionando-se na contramão do paradigma político-pedagógico hegemônico, seletivo e segregador, que historicamente sempre atingiu os coletivos populares que procuraram a escolarização pública.

Outra reflexão nesse terceiro núcleo-eixo, levantada por Arroyo (2021), quanto à dimensão cultural na educação, refere-se aos tensionamentos causados pelas lógicas educativas de invasão cultural, configuradas como movimentos para dominação dos grupos oprimidos, que entram em choque com os processos de ação cultural voltados para a libertação desses sujeitos. Arroyo, reportando-se às contribuições de Quijano (2005, p. 43), esclarece que:

Em nossa história política, educativa e cultural os padrões de poder manipularam a cultura como campo de invasão cultural, de destruição das culturas dos subalternizados. A invasão cultural como uma história de crises culturizadas. A educação reforçando essa função de invasão cultural, de inferiorização, destruição das culturas dos povos subalternizados. Destruição da diferença cultural desde a empreitada colonizadora, educadora. Os povos originários, negros, indígenas, quilombolas... decretados como deficiência de humanidade, incapazes de produzir cultura e incapazes de participar na produção cultural, moral, intelectual da humanidade.

Os processos de invasão cultural que se estabeleceram no campo educacional no Brasil, como um dos componentes do paradigma político-pedagógico hegemônico, desde o período colonial, passando pelo período imperial e permanecendo até a atualidade no período republicano, sempre buscaram apagar ou destruir violentamente as referências dos/as sujeitos históricos subalternizados, in-humanizados pelas minorias arcaicas e poderosas. Entretanto, quando se muda a visão sobre os coletivos populares como produtores de sua cultura, isso contribui para a (re)construção de novas trajetórias educacionais e curriculares, fundamentadas em ações libertadoras, que valorizam as diferenças culturais. São exemplos desses coletivos, como produtores culturais contra-hegemônicos, os movimentos sociais que lutam pelo direito à sobrevivência pela terra, como o movimento sem-terra, os movimentos indígenas e quilombolas; e os movimentos da cidade que lutam pelo direito à vida e uma moradia digna, como o movimento dos sem-teto. Seus posicionamentos políticos e culturais, sempre resistentes, contribuem para a contínua problematização do paradigma educacional hegemônico

– gerador de desigualdades socioeducacionais –, propondo outros paradigmas de humanidade para a educação, baseados na justiça para a emancipação dos sujeitos.

No **quarto núcleo-eixo**, a ideia é o repensar da construção curricular na educação e na docência, tendo como valores centrais, à formação humana, a justiça e a ética. Nesse sentido, a proposição (ARROYO, 2021) é que os currículos possam garantir o direito à formação ética, denunciem os contravalores de opressão e fortaleçam as resistências.

Quanto à garantia do direito à formação ética no currículo, o autor mostra que é preciso que se avance nesse aspecto na escola, pois o que se apresenta é uma grande ausência de reflexão crítica sobre os contravalores do poder que oprimem os/as educandos/as, além da oferta de uma educação que negligencia a formação ética, cultural, plena, identitária, focando muito mais numa formação moral a ser incorporada como valores para os sujeitos das classes populares.

Este capítulo buscou evidenciar cada teoria adotada para este estudo, tendo em vista a importância de inter-relacioná-las no capítulo de análise, dando suporte para uma captura das singularidades e particularidades das atuações realizadas em cada escola pesquisa.

4 CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DA EJAI EM MACEIÓ/AL

Este capítulo tem como objetivo explicitar o caminho metodológico adotado nesta pesquisa de modo a possibilitar o estudo da atuação da política curricular de base freireana da EJAI na rede pública municipal de Maceió/AL. Diante disso, o capítulo está organizado da seguinte forma: 4.1) Uma abordagem metodológica para a investigação de uma política curricular atuada na escola – modelos metodológicos e a perspectiva crítico-relacional; 4.2) Situando o cenário selecionado para realização da pesquisa – Campo empírico; 4.3) Procedimentos metodológicos – Coleta, organização e análise dos dados.

4.1 UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR ATUADA NA ESCOLA

As formas de obtenção de respostas, para as perguntas de pesquisas científicas, são indicadas pelo referencial teórico e pelo caminho metodológico previsto para atender aos objetivos propostos em um determinado estudo. Nesse sentido, Gamboa especifica os seguintes elementos a serem observados como procedimentos e pressupostos para a elaboração dessas respostas, desde o momento da formulação do projeto de pesquisa:

Bases metodológicas: mediações da relação entre o sujeito e o objeto entre a pergunta e a resposta. Previsão de: a) fontes; b) instrumentos de coleta de informações e dados; c) técnicas de tratamento de dados e informações; d) organização e sistematização de resultados; e) hipóteses (respostas parciais provisórias que orientam a coleta e a organização de resultados)³⁹.

Bases teóricas: delineamento do horizonte da análise e da interpretação. Enunciado de: a) marcos de localização do processo da pesquisa em uma área de conhecimento ou campo científico; b) critérios e categorias de análise; c) referências para discutir resultados; d) horizontes de interpretação da resposta (GAMBOA, 2013, p. 119).

Diante disso, este capítulo detalha justamente as bases metodológicas adotadas nesta pesquisa, em um primeiro momento situando de forma breve os modelos metodológicos de investigação e a opção pela perspectiva crítico-relacional para esta pesquisa, para, em seguida, especificar o cenário da pesquisa, mostrando o campo empírico; e, por último, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta, organização e análises dos dados.

³⁹ Este elemento foi importante na etapa da elaboração do projeto de pesquisa da tese.

4.1.1 Breves considerações acerca dos modelos metodológicos como mediadores dos fundamentos dos processos investigativos

Uma determinada realidade educativa, a ser compreendida numa pesquisa relacional e dialética, pressupõe o reconhecimento da superação da concepção dualista entre objeto e sujeito do conhecimento, analisados historicamente e separados entre si. Nesse sentido,

Compreender a realidade e produzir conhecimento com base nessa noção requer dos pesquisadores o grande desafio de considerar a complexidade como inerente ao fenômeno educativo e, mais que isso, levar em conta a possibilidade de assumir atitudes metodológicas que adentrem e busquem sentido nas tramas do complexo, caótico, do imprevisto (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 103-104).

No exercício da pesquisa, o papel da metodologia não pode se restringir à dimensão meramente instrumental, onde se prioriza, por exemplo, a busca de instrumentos de coleta de dados, mas enxergá-la como “[...] um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 107). Portanto, as metodologias organizam a dinâmica do processo investigativo, revelando as ações dos/as pesquisadores/as a partir de suas escolhas filosóficas, políticas e sociais. Elas revelam as mediações entre o sujeito e o objeto (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 45), em que o sujeito pode ser compreendido como universo de referência ou realidade a respeito do qual se deseja pesquisar, e o objeto faz referência ao que se busca saber mais profundamente sobre o sujeito⁴⁰. Nesta tese, o sujeito da pesquisa corresponde à política curricular freireana da EJAI, como universo de referência para o estudo, e o objeto refere-se à atuação dessa política ao ser realizada nos anos finais das escolas dessa modalidade educativa, na rede municipal de educação de Maceió. Sob esse ponto de vista, os/as pesquisadores/as podem seguir distintos caminhos, dependendo do enfoque que seja dado para a relação sujeito-objeto de uma determinada pesquisa, conforme brevemente explicado adiante, a partir das contribuições de Ghedin e Franco (2008).

⁴⁰ Toda pesquisa passa por um processo de delimitação do assunto a ser pesquisado, necessitando assim da distinção entre o sujeito e o objeto na questão problema de um determinado estudo (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 45), evitando divagações em temas muito amplos e inviáveis como objeto de investigação.

Figura 7 – Modelos Metodológicos



Fonte: Elaboração da autora com base em Ghedin e Franco (2008).

Esses três tipos de modelos metodológicos⁴¹ estruturam diferentes práticas de investigação com os seguintes caminhos para a construção de novos conhecimentos⁴².

O primeiro deles é o modelo objetivista (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 110-112; GAMBOA, 2013, p. 69-70), que expressa uma abordagem instrumentalista, em que se separa o objeto pesquisado do sujeito do conhecimento e considera-se a realidade como estática, a seguir leis próprias a serem descobertas e explicadas. Apresenta uma visão de mundo idealizada, na qual a realidade é reduzida ao que está aparente, superficial e previsível. Nessa abordagem, também chamada de empírico-analista, o processo de conhecimento segue uma visão de realidade recortada em partes menores e isoladas entre si, seguindo uma lógica que se orienta do todo para as partes, do geral para o particular. O empirismo, uma das correntes filosóficas que contribuiu para reflexão sobre a construção do conhecimento na perspectiva das pesquisas científicas, teve início na Inglaterra no século XVIII, sendo ampliado no século XIX, mantendo sua influência até a metade do século XX, propunha “[...] inferências indutivas que consistem em passar de proposições particulares, resultantes de observações ou experiências, para proposições teóricas universais, ou leis” (CHIZZOTI, 2011, p. 39). Nesse modelo, o método científico deve partir das singularidades do objeto pesquisado para criar sínteses generalizantes.

Em face a isso, esse modelo investigativo valoriza a busca de razões científicas que mostrem os fatos por meio de relações de causas e efeitos, prevalência de procedimentos metodológicos com técnicas quantitativas, que prevaleceram nas ciências naturais, além da

⁴¹ Em função do caráter didático e contextual, optou-se nesta tese pela síntese organizada por Ghedin e Franco (2008) sobre breves considerações acerca dos modelos metodológicos como mediadores dos fundamentos dos processos investigativos.

⁴² Para a ampliação do estudo sobre esses modelos investigativos, sugere-se a leitura do segundo capítulo do livro *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*, de Antonio Chizzotti, no qual o autor faz uma síntese sobre os fundamentos filosóficos que influenciaram os processos de desenvolvimento da pesquisa científica ao longo da história, como caminho para produção do conhecimento.

busca do isolamento do sujeito frente ao objeto na defesa de uma suposta neutralidade científica, visando desvincular-se de uma análise científica mais complexa e crítica.

Diante do exposto, caso esta tese adotasse a perspectiva do modelo objetivista, seria dada uma maior ênfase aos processos de atuação da política curricular freireana na EJAI, isolando o sujeito – como contextos históricos e sociais – do objeto pesquisado, de modo que as dimensões contextuais, presentes e atuantes na realidade vivida pelos/as atores educadores/as (professores/as e coordenadoras) na escola, não exerceriam também influência na atuação da política curricular estudada.

Em relação ao modelo subjetivista (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 112-118; GAMBOA, 2013, p. 70-73), que apresenta uma visão de mundo bastante idealista, o conhecimento produzido é resultante de pesquisas científicas que, na relação sujeito-objeto, estão mais centradas na compreensão de que os objetos pesquisados dependem do sentido que lhes são atribuídos. Cabe ressaltar que esse modelo (OLIVEIRA, 2016) tem suas raízes na soberania do sujeito consciente, no poder da razão humana como racionalidade científica⁴³.

Para o campo da pesquisa educacional, tal modelo apresenta como exemplo de contribuições os seguintes aspectos:

[...] o rompimento com a questão da objetividade e com a necessidade de neutralidade do pesquisador. [...] trouxe à tona a questão da ênfase nos processos em desenvolvimento, dos significados e sentidos que organizam a vida cotidiana coletiva. Realçou-se a questão do não aparente, do não-observável, do pressentido, do aspecto oculto das representações objetivas (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 113-114).

Esses autores explicam ainda que a compreensão sobre a subjetividade nas pesquisas pode também ser confundida com subjetivismo, cometendo o equívoco de que qualquer avaliação do/a pesquisador/a precisa ser considerada, em função da valorização do seu ponto de vista, desconsiderando, assim, a importância de algumas ponderações a partir da necessidade de um maior aprofundamento epistemológico nas atividades investigativas.

Essa abordagem também pode ser chamada de histórico-hermenêutica ou fenomenológica (GAMBOA, 2013), na qual o processo de construção do conhecimento também tem uma visão da realidade que vai das partes para o todo, do particular para o geral, a partir do olhar de quem percebe o fenômeno. É importante ressaltar que nessa abordagem é fundamental a garantia da reflexão crítica para não comprometer o rigor científico necessário.

⁴³ É importante ressaltar que esse modelo foi gestado no continente europeu, como construtor de verdades universalizantes, dentro de um paradigma considerado civilizatório e modernizante, desconsiderando a construção de outros tipos de conhecimento.

Dito isso, fica evidente que, caso esta tese utilizasse o modelo metodológico subjetivista, possivelmente o objeto pesquisado, a atuação da política curricular freireana nos anos finais de duas escolas da EJAI de Maceió, poderia ser analisado, prioritariamente, a partir das minhas percepções sobre os fenômenos relatados pelos/as entrevistados/as, sem muito aprofundamento epistemológico sobre políticas curriculares experienciadas nos microcontextos escolares, além da ausência de inter-relações com as dimensões macrocontextuais influentes na política estudada.

No caso das pesquisas de modelo objetivista e subjetivista, a práxis não é considerada como balizadora para o processo investigativo, e sim a reafirmação de convicções iniciais, muitas vezes desconsiderando os reais contextos socio-históricos nos quais os fenômenos estudados ocorrem. Nesse sentido, as reflexões podem se encaminhar para o interesse de práticas de consenso nas investigações.

Um terceiro caminho é o modelo dialético, cuja base é a visão materialista do mundo, em que a relação sujeito-objeto pesquisado se configura de forma processual em contextos históricos e sociais. Nesse modelo,

O processo de construção do conhecimento [...] é um processo dialético que vai primeiramente do todo para as partes e depois das partes para o todo, realizando a síntese e relacionando sempre o contexto ou condições materiais históricas em que acontece a relação cognitiva entre o sujeito e o objeto. Na abordagem dialética, essa relação é ora de aproximação, ora de afastamento, ora com predomínio do subjetivo, ora do objetivo (GAMBOA, 2013, p. 70-71).

Tal modelo necessita que o/a pesquisador/a estude o fenômeno pesquisado considerando sua complexidade, no qual a práxis (reflexão-ação) precisa ser acompanhada em sua compreensão e movimento. Sendo assim, este caminho investigativo busca superar a dicotomia na relação sujeito-objeto, valorizando a interação entre ambos, pois:

[...] incorpora-se o caráter sócio histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).

Nesse modelo, o processo de construção do conhecimento visa superar a dicotomia entre teoria e ação e entre objetividade e subjetividade, por meio de um movimento investigativo praxiológico em que, partindo-se da prática social problematizada, busquem-se explicações que

colaborem para a realização de ações transformadoras, sabendo que é importante identificar as contradições, as conexões e as mediações dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, é preciso interpretar os contextos por meio dos seus processos, suas mediações entre o particular e a totalidade, distinguindo aí as dinâmicas das contradições que constroem o conhecimento. Nesse modelo, o interesse da pesquisa volta-se para a perspectiva crítica, contrapondo-se aos condicionantes situacionais, aproximando-se da perspectiva analítica relacional proposta por Apple, caminho metodológico adotado nesta pesquisa. Sendo assim, os processos de atuação da política curricular freireana na EJAI foram analisados, nesta tese, a partir da relação entre os macros e os microcontextos influentes na realização dessa política, considerando a realidade vivida na escola pelos/as atores educadores/as representados pelos/as professores/as e coordenador/as das duas instituições educacionais pesquisadas.

4.1.2 A perspectiva crítico-relacional como caminho metodológico para o estudo sobre a atuação da política curricular freireana da EJAI

A partir das contribuições de Apple, os estudos sobre as políticas educacionais passam pela necessidade de serem realizados numa perspectiva teórico-metodológica crítico-relacional.

No livro *Ideologia e currículo*, o conceito de análise relacional, evidenciado por Apple,

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006, p. 44).

Como um princípio presente na obra de Apple, a análise relacional contribui para as pesquisas de políticas educacionais ao possibilitar uma compreensão a partir de suas relações com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando a influência desses múltiplos aspectos na análise de uma política específica. Segundo essa perspectiva de Apple, Gandin e Lima (2016, p. 13) enfatizam que esse tipo de pesquisa:

[...] demanda sempre o uso de uma lente grande angular (que possibilita ampliar o quanto se vê) por parte do pesquisador, que permite sempre estar aberto para a complexidade que se apresenta no real, examinando concepções, ao longo da pesquisa, e reconstruindo outras, a partir dos desafios do empírico.

Desse modo, essas pesquisas revelam o movimento das inter-relações macro e microcontextuais dessas políticas, detalhando a complexidade dos processos de mediação que ocorrem entre essas duas dimensões, capturando as singularidades e particularidades da trajetória da política analisada, sob influência das diferentes dimensões contextuais e das compreensões e práticas realizadas pelos atores, ao atuarem as políticas em distintos âmbitos educacionais. Sendo assim, como afirmam Gandin e Lima (2016, p. 14), a perspectiva analítica de Apple indica que “Mapear as tensões e contradições e suas conexões com outros fenômenos sociais é tarefa de todos que se dedicam ao exame das políticas públicas em educação [...]”. A partir desses aspectos, as especificidades dos processos das políticas educacionais passam a ser evidenciadas, mostrando as relações de disputas, subordinação, resistência, contraposição, conflito, contradição e/ou transformação que ocorrem no campo empírico estudados.

Ao adotar-se a perspectiva crítico-relacional numa pesquisa, como propõe Apple, não basta apenas analisar as políticas educacionais, é preciso que a produção do novo conhecimento, resultante dos estudos sobre a relação da educação com a múltiplas dinâmicas sociais, possa contribuir com e para a transformação da sociedade.

No entanto, essa contribuição precisa estar radicalmente comprometida com as dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas humanizadoras para que os grupos sociais representados em suas diferenças de classe, raça e gênero não sejam desumanizados em suas experiências existenciais de vida pelos que se consideram o padrão único de humanidade. Como afirma Apple (2017, p. 272):

A opressão é real; sistemática e estrutural; seu poder é profundo em nossas instituições e em nossa vida cotidiana; há preços altos sendo pagos. Desafiar essas estruturas e relações econômicas, sociais, culturais/ideológicas e afetivas pede que trabalhem em muitos níveis e em muitos lugares; em todos os papéis do processo. Alguns deles serão históricos e conceituais, outros envolverão trabalho direto com estudantes e de maneira crítica. Alguns deles serão na construção e na defesa de mobilizações coletivas de muitas pessoas que trabalham em escolas ou em/com comunidades; outros serão na formação de futuros professores, para que estejam preparados para ir adiante e continuar o processo de construir uma educação que resista à incorporação de formas dominantes.

Desse modo, a perspectiva metodológica crítico-relacional adotada nesta tese teve a preocupação com o processo de *reposicionamento* defendido por Apple, Au e Gandin (2011, p. 14). Os autores deixam claro que, ao pesquisar, é preciso “[...] ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais”. A postura defendida por Apple exige um reposicionamento ético, político e pedagógico humanizador por parte do

pesquisador, frente às dinâmicas educacionais excludentes e segregadoras, ainda muito persistentes neste país.

Ao selecionar uma política curricular de base freireana, que já tem em seu cerne o compromisso com uma educação libertadora e dialógica, preocupada com a reflexão crítica da prática curricular como um movimento de ação-reflexão-ação de práticas curriculares, partiu-se da compreensão (APPLE, 2017; APPLE; AU; GANDIN, 2011) de que é necessário valorizar as práticas transformadoras que já estão em curso nas escolas. Assim, dá-se visibilidade aos processos educacionais construídos a partir das dimensões concretas e existentes nas instituições escolares, contrapondo-se a análises reprodutivistas e superficiais, que deixam de fora o mapeamento das complexidades presentes nos contextos das práticas.

4.2 SITUANDO O CENÁRIO SELECIONADO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

4.2.1 Campo empírico da pesquisa

O campo empírico selecionado para realização desta pesquisa corresponde a duas escolas da EJAI que fazem parte da rede municipal de educação de Maceió⁴⁴, tendo em vista a necessidade de pesquisar sobre a atuação da política curricular em rede temática, considerando o contexto da reorganização dos documentos orientadores da política curricular freireana dessa secretaria de educação, por meio da assessoria técnica coordenada pelo PNUD durante as gestões municipais de 2013-2016 e 2017-2020.

Nesse sentido, foram selecionadas duas escolas da EJAI que ofertassem os anos finais (4^a, 5^a e 6^a fases) no ensino noturno e que apresentassem perfis históricos diferentes entre si. Diante disso, para a escolha de escolas com anos finais, selecionou-se uma escola que sempre ofertou os anos finais na modalidade da EJA e outra que nunca tivesse ofertado os anos finais nessa modalidade, e sim no formato do ensino fundamental noturno.

A primeira justificativa quanto a essa escolha está relacionada ao fato de que a rede municipal de educação de Maceió passou por uma mudança significativa em relação a sua oferta do ensino noturno em 2014, deixando de ofertar a modalidade do ensino fundamental noturno, até então vigente de forma paralela à oferta dos anos finais na modalidade educativa da EJAI.

⁴⁴ Em 2019, das 51 escolas da CEJAI, 17 estão ofertando apenas o 1º segmento, 7 estão ofertando apenas o 2º segmento, 23 estão ofertando o 1º e 2º segmentos e 4, até o dia 10 de fevereiro de 2019, estavam em situação indefinida. Essas informações foram fornecidas pela CEJAI. Para saber o detalhamento dessa oferta desde o ano de 2013 a 2019, ver o Apêndice B.

Essa distinção partiu da hipótese de que a diferença do contexto histórico das escolas teria influência na forma de atuação da política curricular de base freireana nessa rede de ensino.

É preciso considerar que havia, no ensino fundamental noturno, uma outra dinâmica político-pedagógica e administrativa bastante diferenciada no contexto das 17 escolas do ensino fundamental até então existentes. Para exemplificar esse diferente contexto, as escolas eram organizadas de forma diferente da organização que ocorria nos anos finais da EJAI. Então, no ensino fundamental noturno, a organização dos horários de aulas adotava a hora-aula de 45 minutos, ofertando a cada noite quatro momentos de aulas, diferente da organização da hora-aula da EJAI, que é de 60 minutos, ofertando três momentos de aula, cada um com uma hora de duração. A mudança nessa organização da hora-aula fez com que vários professores/as do antigo ensino fundamental noturno precisassem ser lotados em mais escolas e mais turmas para completarem suas cargas-horárias adequadas à nova realidade. Naquele momento, muitos/as professores/as foram lotados em várias escolas, muitas vezes localizadas em pontos extremos e opostos entre as que já trabalhavam, provocando muitas reclamações e inquietações para os/as professores/as desse grupo.

Um outro exemplo refere-se à organização curricular, enquanto no ensino fundamental noturno o currículo estava organizado a partir da centralidade dos conteúdos estruturados por disciplinas, na EJAI o currículo se organizava por áreas do conhecimento, e tinha como proposição curricular a política de base freireana, conhecida nessa rede como currículo organizado em forma de redes temáticas, chamado apenas pelos/as professores de rede temática. Tal mudança também gerou muitas dúvidas e inquietações para os/as professores/as do ensino fundamental noturno, que só foram melhor compreendidas à medida que eles experienciaram o novo modelo curricular.

Outro ponto, a ser exemplificado nesse processo, refere-se à mudança no público atendido. A maioria dos educandos/as matriculados na modalidade do ensino fundamental noturno era formada por adolescentes, a partir de 15 anos. Com a extinção dessa modalidade, esses adolescentes foram matriculados nas turmas da EJAI. Assim, as salas de aula passaram a ter uma maior diversidade de perfis⁴⁵, inclusive com profundos choques geracionais⁴⁶, com

⁴⁵ A partir de 2014, houve um aumento no número de matrículas na EJAI, em função de a oferta do ensino noturno ter sido extinta. De um total de 5602 estudantes matriculados nessa modalidade em 2013, a EJAI passou a ter 8580 estudantes em 2014, 7972 em 2016 e 8566 em 2016. Esses dados constam nas orientações curriculares da EJAI 2017, na página 132.

⁴⁶ Dados da matrícula de 2016 mostram que a maioria dos estudantes matriculados no 2º segmento da EJAI é de jovens e do sexo feminino. No primeiro segmento, predominam os adultos e idosos do sexo feminino. A maioria dos estudantes é de negros, pretos e pardos. Maior detalhamento, ver Anexo B.

muitos professores/as e estudantes adolescentes reclamando de preconceito e hostilidade em torno do perfil social e cultural desses sujeitos⁴⁷.

Um outro exemplo resultante da extinção do ensino fundamental noturno foi a mudança nos processos de avaliação da aprendizagem dos/as educandos, considerando que as atividades avaliativas até então eram organizadas a partir da atribuição de notas e passaram a ser organizadas por meio de pareceres descritivos com atribuição de conceitos.

Mais um outro exemplo que revela os desdobramentos dessa alteração refere-se às consequências da ausência de uma política de transição para mudança de uma modalidade para a outra, uma vez que não houve nem orientação, nem formação específica para os/as professores/as e coordenadores/as das escolas extintas no modelo anterior, durante os dois primeiros anos seguintes, em função das divergências político-pedagógicas entre esferas decisórias da Semed/Maceió⁴⁸.

Diante do exposto, a justificativa de selecionar uma das escolas extintas, com um histórico de ensino fundamental noturno, para ser pesquisada, considerou o fato de que a consequência de todas essas mudanças criou culturas profissionais diferenciadas na atuação da política curricular em rede temática para essas instituições, o que foi importante considerar porque revelou algumas singularidades nessas escolas no processo de atuação da política.

Uma segunda justificativa, para a escolha de escolas com os anos finais da EJAI, refere-se também à diversidade de profissionais existentes nas áreas dos conhecimentos, diferentemente do contexto dos anos iniciais, no qual há a presença de apenas um profissional para o trabalho com todas as áreas (algo que não deixa de ser importante pesquisar na atuação desse segmento). Assim, acreditou-se que essa escola com passado no ensino fundamental noturno seria um campo rico de processos diferenciados de escola que já tinha o histórico da oferta como modalidade EJAI nos anos finais, revelando diferentes culturas e exercícios profissionais docentes ao lidar com as novas dinâmicas curriculares.

Agrega-se a isso, também, o fato de existir uma carência de pesquisas voltadas para os anos finais da EJAI em Maceió, pois, a partir do levantamento feito sobre pesquisas na EJA em Alagoas, a maioria das pesquisas sobre essa modalidade educativa, realizadas na UFAL, está

⁴⁷ Os adolescentes reclamaram que não tinham acesso aos espaços de lazer e esporte nas escolas, o que não ocorria quando estavam estudando nos turnos diurnos, além de não se sentirem acolhidos pela escola na valorização de sua forma de ser. Professores/as que se sentiram perdidos em lidar com a heterogeneidade dos perfis dos estudantes, interesses de processos de escolarização diferenciados, etc.

⁴⁸ A síntese dessas informações foi possível a partir do acesso aos relatórios elaborados pelo departamento da CEJAI, realizados no final do ano de 2016, em função do grande número de pedidos vindo das direções de escolas da EJAI para fechamento de escolas, muitas das quais eram do ensino fundamental noturno e apresentavam demanda real para oferta na região em que tais instituições estavam localizadas.

voltada para os anos iniciais dessa modalidade. Entendeu-se que, diante disso, havia poucas produções científicas que pudessem colaborar para as reflexões mais específicas sobre esse segmento, sobretudo quanto às questões relacionadas às políticas curriculares.

Em relação à escolha de duas escolas, isso se deve pela necessidade de melhor aproveitamento do tempo no lócus da pesquisa, pois, a partir da teoria da atuação, é fundamental se considerar as condições materiais onde a política é praticada, ou seja, é importante ter tempo suficiente para a realização de mapeamento das condições materiais das escolas que serão pesquisadas.

Além disso, como as áreas do conhecimento no currículo em rede temática são as de linguagem, ciências naturais, ciências humanas, ensino religioso e trabalho e educação (parte diversificada), e como a intenção nesta tese foi realizar entrevistas com um professor de cada área do conhecimento das duas escolas e seus respectivos/as coordenadores/as, seria possível realizar as entrevistas e acompanhar as traduções curriculares realizadas por onze profissionais em suas respectivas escolas. Essa proposição não foi possível de dar andamento, em função das suspensões das aulas nas escolas da rede municipal de Maceió, diante do contexto da pandemia Covid-19, o que impediu o acompanhamento presencial das aulas nas escolas pesquisadas.

Quanto à justificativa para selecionar os/as professores/as e coordenador/as a ser entrevistados/as, partiu-se do entendimento de que seria importante ter um docente de cada área do conhecimento que quisesse participar da pesquisa, além da coordenadora pedagógica da escola selecionada. Também foi considerado como critério para seleção dos profissionais que seriam escutados, o tempo de experiência na EJAI e no ensino fundamental noturno, considerando a importância de suas experiências, já vivenciadas ao longo do tempo nesta rede de ensino. Outro critério adotado para selecionar os/as entrevistados/as, foi o fato deles/as participarem dos momentos de formação continuada ofertados pela rede municipal para perceber a influência desse aspecto na atuação da política na escola, além da adesão aos momentos dos planejamentos coletivos nas escolas, realizados durante os momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) visto que é uma pré-condição essencial para o desenvolvimento dessa política na escola. Em suma, esses foram os critérios considerados para a realização das entrevistas para o estudo sobre a atuação da política curricular na EJAI Maceió.

4.2.1.1 Caracterização das escolas

As escolas selecionadas apresentam situações distintas quanto a história na oferta do ensino noturno para os anos finais, como já foi explicado, e quanto ao detalhamento sobre cada as escolas e os sujeitos educadores/as entrevistado para este estudo, os dados mais detalhados

foram inseridas no capítulo de análise, para ficarem próximas das falas selecionadas para análise, tendo em vista que uma das teorias adotadas neste estudo, a teoria da atuação, considera a dimensão contextual das escolas e os perfis dos atores da política informações importantes que influenciam na atuação curricular estudada. Porém, para colaborar com a visualização do campo empírico pesquisado, optou-se por representar cada uma das escolas, por meio das seguintes ilustrações:

De um total de 43 escolas que ofertam a modalidade de EJA (2019) na Rede pública Municipal de Maceió⁴⁹, 17 delas estruturaram-se até 2017 como ensino fundamental noturno.

A primeira escola desta pesquisa foi chamada de escola Esperança. Esta escola tem uma cultura institucional de forte participação democrática, em que há grande engajamento entre os segmentos da escola entre si e com a comunidade, reconhecida como uma das escolas com práticas transformadoras, de reconhecido trabalho educativo pela rede de ensino de Maceió/AL. Sua estrutura é bastante conservada e dispõe de recursos variados acessíveis aos professores/as. A modalidade EJAI é muito valorizada na escola não tendo um tratamento de abandono e descaso da gestão escolar. A maioria dos/as professores/as da EJAI participam das formações continuadas e dos momentos do HTPC da escola. Essa escola sempre ofertou os anos finais do ensino noturno na modalidade da EJAI. Quanto a política curricular da EJAI, essa escola adotou a proposta da Semed, desde sua inauguração.

Nessa escola foram entrevistados/as uma coordenadora pedagógica, uma professora de ciências, um professor de história, uma professora de língua portuguesa e um professor de matemática. Nessa escola o professor de história trabalha também geografia e trabalho e educação. A professora de ensino religioso não participou da entrevista.

A segunda escola pesquisada foi chamada de Escola Renascer. Nessa escola a participação da gestão junto a EJAI, é compreendida pela coordenação como afastada, apresenta uma grande rotatividade no quadro de professores/as da EJAI e até 2014 ofertava os anos finais no ensino noturno como Ensino fundamental noturno, só havia modalidade EJAI, até então no primeiro segmento.

Em relação a estrutura física, a escola passou por algumas reformas, mas as salas a noite são quentes e sem muita ventilação. Há muita carência de recurso materiais para os professores/as trabalharem e uma grande presença de adolescentes nas turmas da EJAI, aproximadamente 80% do total de alunos/as. Poucos professores participam da formação continuada e dos momentos dos HTPC, apenas cinco.

⁴⁹ A relação das instituições encontra-se no Apêndice E.

Nessa escola foram entrevistados/as uma coordenadora pedagógica, uma professora de ciências, uma professora de história, uma professora de língua portuguesa, uma professora de matemática e uma professora de ensino religioso. Nessa escola a professora de Geografia não participou da entrevista.

Figura 8 – Entrevistados na Escola Esperança



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 9 – Entrevistados na Escola Renascer



Fonte: Elaboração da autora.

No capítulo das análises das escolas, as dimensões contextuais de cada uma são melhor detalhadas, bem como o perfil de cada professor/as.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PARA PESQUISA DA POLÍTICA CURRICULAR ATUADA NAS ESCOLAS SELECIONADAS

Após a minha aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, resultante do edital de seleção do Dinter – proposto pelo convênio entre a UFRGS e a UNEAL –, meus estudos tiveram início em 2017 e findaram em 21 de dezembro de 2021.

A etapa inicial da minha pesquisa, em 2017, teve como base a necessidade de reelaboração do meu projeto de tese, defendido no dia 13 de março de 2019, como pré-requisito para continuidade da minha pesquisa. Sobre a importância da elaboração de um projeto de pesquisa, Barros (2015, p. 11) nos explica o seguinte:

Sem o projeto, o pesquisador mais experiente sabe que não existe se quer um caminho, [...] O projeto de pesquisa, dessa maneira, mostra-se a este pesquisador precisamente um ganho de tempo, um agilizador da pesquisa, um eficaz roteiro direcionador, um esquema prévio dos materiais e técnicas que serão necessários para alcançar os objetivos pretendidos (BARROS, 2015, p. 11).

A elaboração de um projeto de pesquisa vai além de uma formalidade burocrática, ele contribui para organização dos vários momentos do trabalho investigativo, buscando responder de antemão às seguintes questões, consideradas importantes para a escrita desse documento orientador.

Entre as perguntas que precisam ser respondidas provisoriamente no projeto da tese, e, posteriormente, no relatório final do estudo, estão: o que pesquisar – relacionada à definição do objeto, o problema a ser respondido; por que – relacionada à justificativa; para que e para quem – correspondente à definição e delimitação do tema, estabelecendo a abrangência geral e específica do estudo (objetivo); onde – voltada a responder qual o campo empírico selecionado para o estudo; como – devem-se ainda determinar os aspectos metodológicos definidores da abordagem (método indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e dialético) e dos procedimentos das ciências sociais (histórico, comparativo, estudo de caso, estatístico, etnográfico, estruturalista, etc.), além da seleção das técnicas de coleta, organização e análise dos dados. Cabe ainda na metodologia a pergunta com o quê – que podem ser as fontes que serão usadas para levantamentos de informações e dados; além da pergunta sobre com quê – que pode ser o

tratamento dado aos dados; a pergunta como – que também abrange o embasamento teórico, buscando responder quais são as teorias de base, a revisão da bibliografia, definição dos termos e conceitos operacionais e indicadores; a pergunta quando – que faz referência ao cronograma de pesquisa, estabelecendo a distribuição de cada etapa a ser realizada na pesquisa; quem – relacionada à apresentação da pesquisa; e com quanto – que corresponde aos recursos e aspectos orçamentário disponíveis para realização da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2001).

Do exposto, é possível concluir que o projeto organiza a pesquisa durante seu andamento por meio de ações que precisam ser realizadas e por busca de esclarecimento das dificuldades que vão surgindo, seja por intermédio do diálogo com o/a orientador/a, seja pelo diálogo com outros/as pesquisadores/as em reuniões de estudos ou eventos científicos.

4.3.1 Coleta de informações e dados

Como processo de coleta inicial de informações voltadas para minha pesquisa, foi necessário um levantamento de fontes para subsidiar meus estudos. Selecionei, então, alguns referencias bibliográficos aos quais tive acesso por intermédio da participação em seminários de estudos realizados pelo programa de pós-graduação voltados para temáticas sobre a EJA, selecionei ainda o documento orientador da política curricular da EJAI da rede municipal de educação de Maceió e os projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas. Como fonte, também artigos e livros, indicados pelos professores/as das disciplinas ofertadas pela pós-graduação e pelo meu grupo de pesquisa, foram fundamentais para o aprofundamento do meu trabalho. Nesse primeiro momento (2017-2019), também organizei sínteses de estudos desses referenciais bibliógrafos que serviram de suporte para a escrita de artigos, que foram incorporados posteriormente no texto do projeto de tese. Além disso, esses referenciais colaboraram para a elaboração mais sistematizada do roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas que seria utilizado com os/as entrevistados/as.

Como revisão bibliográfica, houve a necessidade nesta pesquisa de se buscar uma aproximação com o campo de pesquisa das políticas curriculares da EJA. Assim, reconhecer os interlocutores que de alguma forma também se interessaram por essa temática me situou, em grande medida, em relação ao que já foi e ainda pode ser produzido a respeito das problemáticas relacionadas a esse campo de estudo. Sobre isso, Barros (2015, p. 55) lembra o seguinte:

[...] Proceder a uma cuidadosa revisão da literatura já existente é evitar o constrangimento de repetir sem querer propostas já realizadas ou de acrescentar muito pouco ao conhecimento científico. A revisão da literatura já existente sobre

determinado assunto, poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar essa revisão da literatura a partir de um espírito crítico poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalizações do problema [...] enfim contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial.

Ao realizar a revisão bibliográfica ou de literatura sobre o campo de estudos das políticas curriculares da EJA, recorri inicialmente ao banco de dados sobre política curricular freireana voltada para EJA no Brasil, desenvolvido pela Cátedra Paulo Freire, da Universidade católica de São Paulo (PUC), por meio de um grande trabalho intitulado *O pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil, a partir da década de 90* (SAUL, 2016). A coordenação geral desse trabalho foi da professora Dra. Ana Maria Saul, professora titular da PUC/SP desde 1970, dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Currículo e Educação: Formação de Formadores, e coordenadora da Cátedra Paulo Freire dessa instituição, onde desenvolve atividades de ensino e pesquisa⁵⁰. Esse trabalho teve como objetivo identificar e analisar as contribuições de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino a partir da década de 1990.

Deste banco de dados selecionei duas pesquisas mais próximas do que me propus a estudar nessa tese. Passo agora a analisar três produções acadêmicas identificadas no levantamento desse projeto e que focam mais diretamente em políticas curriculares de base freireana experienciadas na EJA.

A partir disso, um dos trabalhos selecionados, realizado por meio do programa de pós-graduação em educação da PUC/SP, apresenta o seguinte título: *A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana: revisitando a experiência desenvolvida no município de*

⁵⁰ Esse projeto se estabeleceu em três etapas, até o momento em que fiz a sua consulta. A primeira, que ocorreu de 2009 a 2012, teve ênfase nas políticas de currículo. A intenção desse trabalho visou fornecer subsídios em relação ao fazer político-pedagógico das redes públicas de ensino que atuam a partir de uma perspectiva de democratização da educação, buscando possibilitar a criação/recriação de políticas e de práticas educativas fundamentadas numa perspectiva crítico-emancipadora. Nesse primeiro momento, o âmbito da pesquisa foi mais restrito, e registrado a partir das dissertações e teses orientadas por Saul. Posterior a essa etapa a pretensão foi de ampliação do projeto para envolver a participação de vários pesquisadores de outras regiões do Brasil. Desse primeiro momento criou-se um banco de dados, com base nos resultados encontrados, disponíveis no site da Cátedra Paulo Freire, facilitando o acesso para a consulta de educadores, pesquisadores e gestores de políticas públicas. A segunda etapa desse projeto, de 2013 a 2015, justificada a partir dos resultados relevantes da primeira, consistiu em análises mais aprofundadas e ampliadas, em território nacional. A terceira etapa do projeto teve início em 2016 e buscou ampliar e aprofundar o trabalho investigativo, sobretudo da materialidade da pedagogia de Paulo Freire na atualidade. Nessa etapa, foi criada a Rede Freireana de pesquisadores, na qual o espaço de encontro e debates se estabeleceu, permitindo a concretização do que compreendem como fazer coletivo como uma das ações do projeto. Nessa etapa foram delineados os seguintes objetivos: 1. Ampliar e aprofundar o acervo de informação e análise da repercussão do pensamento de Paulo Freire, na busca de seus impactos, reinvenção e limites, na atualidade; 1.1. Orientar e coordenar o desenvolvimento de estudos empíricos, em espaços educativos, tendo em vista analisar a materialidade da pedagogia de Paulo Freire em diferentes contextos; 1.2. Realizar meta-análise de dados já produzidos em etapas anteriores dessa pesquisa, na busca de novos resultados e sínteses, com o crivo crítico do constructo justiça social; 1.3. Publicar resultados da pesquisa em periódicos nacionais e internacionais bem qualificados e de ampla divulgação.

Diadema - São Paulo, de Maria Fátima da Fonseca, realizado em 2009. Teve como objetivo central investigar como os referenciais de Paulo Freire, especificamente a dialogicidade, o saber de experiência feito, a vocação para o “ser mais”, permeiam a prática educativa da Educação de Jovens e Adultos do município de Diadema, SP. A abordagem adotada nesse trabalho é a qualitativa, em que se optou pelos procedimentos de análise de documentos e pesquisa de campo, realizada através de observação e entrevistas. Segundo Fonseca (2009, p. 09)

Os temas organizadores que serviram de referência para análise dos resultados foram construídos a partir do referencial teórico de Paulo Freire. São os seguintes: a sala de aula como um espaço para o diálogo; a valorização do ‘saber de experiência feito’ dos educandos e a vocação para o ‘ser mais’ como princípio de uma proposta educativa.

Como achados de sua pesquisa, a autora destacou que as categorias dialogicidade, saber de experiência feito e ser mais estão sendo concretizados nas práticas da EJA no município pesquisado, a partir das condições dadas num contínuo processo de refazer e refazer. Apesar disso, os problemas que surgem não são totalmente equacionados, mas, no entanto, há o compromisso com a educação pública social a partir de Freire.

A partir da teoria da atuação em Ball (2016), que me propus a adotar nesta tese e analisando o significativo trabalho desta pesquisadora, percebi a importância das pesquisas se dedicarem com mais profundidade a revelar o contexto da escola em que a política acontece, pois, como destacado por Ball, as diferentes dimensões contextuais que vão além do âmbito da sala de aula, muitas vezes interdita ou interferem na ação de uma política na escola. Porém, essas dimensões precisam ser vistas de forma relacional, para capturar o movimento da política atuada e não simplesmente as atividades como momentos pontuais e estanques.

Outro trabalho identificado foi o da pesquisadora Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani, que fez seu doutorado na PUC/SP em 2008, no programa de pós-graduação em educação. Seu trabalho teve o seguinte título: *Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças*. Seu olhar se voltou para a construção de currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva de políticas públicas.

Segundo a autora, seu ponto de partida para essa pesquisa foi a experiência de Reorientação Curricular da EJA ocorrida na cidade de São Paulo, entre os anos de 2001 a 2004, em que ouviu as narrativas dos gestores educacionais envolvidos na elaboração e introdução das políticas públicas para a referida cidade. Dentre suas considerações, destacou que os gestores apresentaram falas que retratavam perspectivas de esperança, cientes das

possibilidades e dos limites do sistema público municipal no que se refere à construção de outros currículos, considerando o tamanho e a complexidade dessa megalópole. Assim especificou em suas considerações:

O movimento de reorientação curricular da EJA teve como premissa a existência da exclusão social, inclusive escolar, e a crença de que a Educação de Jovens e Adultos, na visão da pedagogia freireana, tem importante papel na transformação social, especialmente se considerarmos a possibilidade de construção de currículos que visam à emancipação das pessoas. Foi possível concluir que para se forjar currículos emancipatórios para a EJA é necessário que se considere os campos da utopia, da ética e da ação pedagógica, além de conciliar os tempos da política, dos governos e da ação pedagógica. Embora a escola seja um espaço privilegiado para a elaboração do currículo, este não pode estar desarticulado de outros espaços educativos e de outros setores sociais, onde jovens e adultos vivem sua experiência cotidiana intimamente ligada ao mundo do trabalho e da cultura (POSSANI, 2008, p. 07).

A autora analisou que os entrevistados não perdem de vista os pressupostos da perspectiva freireana para a construção do currículo emancipatório, como um horizonte utópico, ético e pedagógico. Para isso mostra que há a necessidade do alinhamento entre os tempos da política, do governo e da ação pedagógica, sem perder de vista também a necessidade de articulação entre trajetória educativa e da cultura e do mundo do trabalho.

Na perspectiva da teoria da atuação de políticas de Ball, é preciso considerar que os formuladores de políticas curriculares pensam nas políticas para uma realidade idealizada por eles, ou seja, bem distante do contexto real no qual os professores irão colocar em prática uma determinada política, seja ela progressista ou não. Penso que é preciso também um maior aprofundamento de pesquisas sobre políticas curriculares, em que seja possível considerar o contexto de formulação da política, correlacionando com seu contexto de realização curricular na escola numa perspectiva relacional, compreendendo a interação entre os macros e micros contextos das políticas curriculares, identificando as singularidades e particularidades que impedem a concretização de um trabalho mais efetivo e politicamente engajado.

Além desse primeiro banco de dados, também recorri ao banco de teses e dissertações dos trabalhos produzidos no programa de pós-graduação em educação do centro de educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sobretudo por ser o único programa de educação existente até o momento no estado. A partir disso, busquei localizar as produções científicas voltadas para a EJA em Alagoas, para em seguida localizar se existiam trabalhos desenvolvidos especificamente sobre a política curricular freireana, sobretudo nos anos finais, na rede municipal de educação de Maceió. Assim, usando as palavras-chaves EJA e Trabalhador,

localizei 32 trabalhos sobre a EJA⁵¹, que agrupei de forma abrangente nos seguintes eixos: 1. Formação docente voltada para a EJA – 8 trabalhos; 2. Currículo – 4 trabalhos; 3. Práticas Pedagógicas em Linguagem – 8 trabalhos; 4. Representações da EJA para estudantes e docentes – 10 trabalhos; 5. Políticas para a EJA – 2 trabalhos. Desse levantamento, apenas o meu trabalho de mestrado enfocava a política curricular da EJAI da rede municipal de Maceió, o que reforçou a evidente necessidade da continuidade minha pesquisa sobre esse tema.

Este trabalho está no eixo 2, e foi intitulado como *A Rede Temática do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Maceió* (ROCHA, 2011). O estudo teve início em 2008 e partiu da necessidade de identificar os avanços e limites apontados pelos atores do processo e reorientação curricular em rede temática no segundo segmento da EJA dessa rede de ensino, no período de 2005 a 2009. A pesquisa realizada se coloca como de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), com a utilização de análise documental dos Projetos Político-pedagógicos das escolas objeto do estudo e do Projeto de implantação do II segmento da EJA (2005), entrevistas semiestruturadas, e grupo focal, que se constituíram nos corpora daquela investigação. Teve como fundamentos: Silva, Tomaz (2003), Moreira e Silva, T. (2005) e Moreira (1990, 2006), Freitas (2010) Freitas e Moura (2007), Moura (2007, 2010), Freitas (2010), Brandão (2002), Freire (1987, 1991), Silva, A. (2004), Cortella (1992), dentre outros. Nesse estudo, os achados indicaram que o processo de reorientação curricular freireano ou currículo em rede temática, no município de Maceió, apresentou tentativas de avanços no plano político pedagógico, sobretudo nas escolas, porém os limites no campo da gestão interferiram como condicionantes institucionais, o que contribuiu para a sua descontinuidade⁵².

A partir da perspectiva da teoria da atuação em Ball e da análise que tinha feito sobre os dois trabalhos selecionados da Cátedra Paulo Freire, percebi que no período do meu trabalho de mestrado a minha compreensão de política estava voltada para a perspectiva da implementação, ou seja, minhas análises tinham como principal referência o documento orientador organizado pelos formuladores da política, que por melhores intenções que tivessem, precisam considerar as diferentes dimensões do contexto real no qual os/as professores/as colocavam em prática a política. Apesar de conseguir destacar as tentativas de avanços e alguns dos principais limites para realização dessa política, eu ainda queria enxergar mais de perto a complexidade que envolvia essa política na relação entre o contexto de formulação da política e o contexto de realização curricular na escola, numa perspectiva relacional, buscando

⁵¹ A relação dos trabalhos encontra-se no Apêndice D.

⁵² Para maior aprofundamento sobre esse estudo, sugiro a consulta da referida tese.

identificar nessa interação o que impedia ou fazia fluir esse trabalho na escola, sobretudo considerando o horizonte transformador que a Educação pode colaborar e era defendido pelo próprio Freire em seus estudos.

Com a realização da revisão bibliográfica ou de literatura, identifiquei a partir dos trabalhos analisados, que a compreensão de uma política curricular atuada e não simplesmente implementada se apresentava muito potente, pois, essa perspectiva podia evidenciar mais detalhadamente os processos que envolvem a política curricular interpretada e traduzida por diferentes atores, revelando especificidades e singularidades, possíveis de compreensão apenas com pesquisas realizadas diretamente na escola, desde que os movimentos macro e micro contextual não sejam analisados de forma relacional.

Após o relato sobre o processo de coleta das informações e da revisão bibliográfica, passo a explicitar o processo de coleta dos dados do campo empírico da minha pesquisa.

Como processo de coleta de dados, realizado após a defesa do projeto de tese em 2019, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa para pesquisas educacionais, selecionando como método de coleta, a utilização de entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenações pedagógicas e com os/as professores/as das duas escolas pesquisadas.

Na elaboração do roteiro de entrevistas eu já havia realizado leituras e estudos dos referenciais teóricos que serviram de base conceitual e que convergiam para o objeto da minha pesquisa, a saber, a atuação de políticas educacionais e o currículo como processo. Sendo assim, organizei um quadro síntese que serviu de guia para elaboração dos pontos do roteiro da entrevista semiestruturada, conforme apresentado a seguir:

Quadro 1 – Quadro-síntese para elaboração do roteiro das entrevistas

Teorias de base (Entrecruzamento teórico entre Teoria da atuação – interpretação, tradução e discursos; e teoria do currículo como processo – contexto de formulação curricular e contexto de realização curricular)	Objetivos específicos da tese	Roteiro de entrevista
Atuação – Interpretação sobre a política curricular freireana, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Objetivo específico voltado para interpretação da política atuada, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Questões sobre compreensão da política atuada em relação aos seus fundamentos e sua metodologia, considerando o contexto de formulação e realização da política.
Atuação – Tradução da política curricular freireana como práticas de planejamento (coletivo e individual) e práticas de reelaboração de documentos da política, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Objetivo específico voltado para tradução da política atuada, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Questões sobre as práticas de planejamento curricular, considerando o contexto de formulação e realização da política.

Discursos curriculares que reverberaram nas escolas da EJAI, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Objetivo específico voltado para o levantamento dos discursos curriculares da política atuada, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Questões sobre os desdobramentos da política curricular da EJAI atuada nas escolas pesquisadas, considerando o contexto de formulação e realização da política.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Elaborado o roteiro de entrevista, o passo seguinte foi a sua realização junto aos entrevistados, que ocorreram em dois momentos: na escola Esperança, a coleta de dados foi realizada antes da pandemia, entre os meses de outubro e dezembro de 2019 e na escola Renascer, as entrevistas ocorreram em 2020 entre os meses de janeiro e abril, já no contexto pandêmico. Em geral as entrevistas ao serem realizadas individualmente duraram entre 40 a 60 minutos, a depender da necessidade de alguns sentirem necessidade de serem mais detalhistas em algumas questões, como por exemplo os/as entrevistados/as que tinham mais tempo de experiência com a política.

Na escola Renascer, as entrevistas foram presenciais, realizadas na própria escola, em dia e horário previamente acordado com o/a entrevistado/a. Elas ocorriam nas salas da coordenação ou na sala dos professores/as, tendo o cuidado com as possíveis interferências de barulhos vindo da parte externa da sala ou da escola, de modo que as gravações não fossem prejudicadas. Nesta escola as entrevistas ocorrem entre o tempo de quarenta minutos e uma hora no máximo, e foram todas gravadas e transcritas. Nesta escola foram realizadas seis entrevistas, uma com a coordenadora e com os professores que aceitaram participar desse estudo.

Na escola Esperança, apenas a coordenadora pedagógica foi entrevistada presencialmente, com os demais, os/as professores/as, as entrevistas já ocorreram por meio de plataformas em espaço virtual, como a plataforma do *Google Meet*. Nessa escola foram entrevistados quatro professores que aceitaram participar desse momento.

Cabe enfatizar que antes desses momentos foram feitos encontros nas escolas para que os possíveis entrevistados e a pesquisadora pudessem se conhecer e explicar melhor o objetivo da pesquisa, seus trâmites mais técnicos, e principalmente sua dimensão ético-política evidenciada. O fato de eu realizar a pesquisa e ser também uma técnica pedagógica do setor da EJA na rede municipal de educação de Maceió precisava ser bem esclarecido e tirado qualquer dúvida sobre o contexto do estudo, para que os/as entrevistados/as não se sentissem como se estivessem sendo avaliados. Esse movimento exigiu reflexão e posicionamento ético-político da minha parte, de modo comprometido com os/as entrevistados/as.

A opção pelo caminho da realização das entrevistas foi adotada por permitir que os/as entrevistados/as pudessem melhor expressar as informações que tinham sobre as especificidades e singularidades da política pesquisada. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p. 33-34) explicam que,

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mas do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não estruturadas, onde não há a imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Como processo comunicativo fundamental, a entrevista possibilita a interação humana entre pesquisador e pesquisado, sendo possível capturar do entrevistado, não só informações básicas sobre um determinado assunto, mas também pode expressar as reflexões que realizam, possibilitando identificar os significados que esses sujeitos atribuem ao que está sendo conversado. Além disso, as entrevistas expressam os valores, as inquietações, as dúvidas, as dificuldades, os desafios e tantas outras possibilidades, que permite enxergar o entrevistado considerando sua dimensão humana ao disponibilizar seu conhecimento sobre algo que desperta o interesse de se pesquisar do pesquisador.

O tipo de entrevista adotada foi a entrevista semiestruturada para que os/as entrevistados/as tivessem a liberdade de expressar seus conhecimentos para além do que estivesse a princípio elencado. No entanto é preciso ter alguns cuidados para que esse método ocorra da melhor forma possível.

4.3.2 Organização e análise dos dados

Após a transcrição de todas as entrevistas, adotei um quadro síntese proposto por Maria Marly de Oliveira, do livro “Como fazer pesquisa qualitativa” (2014), no qual precisei fazer algumas adaptações para colaborar posteriormente para a análise dos meus dados.

Quadro 2 – Matriz geral para organização dos dados advindos das entrevistas de cada escola

Categorias teóricas	Categorias empíricas	Inserção dos trechos dos/as entrevistados/as (sequência – 1º selecionar a fala da coordenadora e em seguida inserir abaixo de forma sequenciada as falas de cada professor/as ao responderem as mesmas perguntas ou perguntas próximas)	Unidades de análise (Definição de unidades de análise e depois junção deles como eixos analíticos)
Atuação – Interpretação sobre a política curricular freireana, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Questões sobre compreensão da política atuada em relação aos seus fundamentos e sua metodologia, considerando o contexto de formulação e realização da política.	1º - coordenadora - inserção trechos da fala da coordenadora da primeira questão 2º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 3º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 4º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 5º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão (essa sequência vai sendo feita para cada questão referente a interpretação da política)	Eixo 1
Atuação – Tradução da política curricular freireana como práticas de planejamento (coletivo e individual) e práticas de reelaboração de documentos da política, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Questões sobre as práticas de planejamento curricular, considerando o contexto de formulação e realização da política.	1º - coordenadora - inserção trechos da fala da coordenadora da primeira questão 2º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 3º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 4º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 5º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão (essa sequência vai sendo feita para cada questão referente a tradução da política)	Eixo 2
Discursos curriculares que reverberaram nas escolas da EJAI, considerando o contexto de formulação e realização da política.	Questões sobre os desdobramentos da política curricular da EJAI atuada nas escolas pesquisadas, considerando o contexto de formulação e realização da política.	1º - coordenadora - inserção trechos da fala da coordenadora da primeira questão 2º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 3º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 4º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão 5º inserção trechos das falas de cada professor/as da primeira questão (essa sequência vai sendo feita para cada questão referente aos discursos sobre a atuação da política da EJAI)	Eixo

Fonte: Elaborado pela autora.

Inspirada em Oliveira (2014), construí esse quadro para melhor organizar os dados das entrevistas por escola, agrupando-os em três tipos: em categorias teóricas, que correspondem as categorias que emergiram dos referenciais teóricos (leituras convergentes) estudadas e que colaboraram para elaboração dos instrumentos de coleta de dados; em categorias empíricas que

emergem da pesquisa no campo empírico, tendo como referencial as questões formuladas e os itens do roteiro das entrevistas; e as unidades de análises que dizem respeito dos dados obtidos na sistematização das respostas de todos/as entrevistados/as por questões, colaborando para a construção de uma visão de totalidade que me ajudaram a ir fazendo pequenas sínteses de cada conjunto de respostas.

Para as análises dos dados, os dois quadros que foram utilizados anteriormente, o quadro-síntese para elaboração do roteiro de entrevistas e a matriz geral para organização dos dados advindos das entrevistas por escola, colaboraram para que eu fizesse a operacionalização da minha empiria com o meu referencial teórico, de modo a ficar atenta ao movimento relacional que me propus a fazer ao entrecruzar a teoria da atuação, com a teoria do currículo como processo e com a leitura curricular freireana adotada.

Além das teorias de base usadas no referencial teórico, o movimento das análises exigiu a adoção de outros referenciais teóricos para explicar de forma mais aprofundada o que emergia de novo dos dados.

Partindo da perspectiva da análise relacional e de tais procedimentos investigativos, o caminho metodológico adotado neste estudo buscou responder ao problema de pesquisa, *como os/as atores educadores/as professores/as e coordenadoras pedagógicas atuam a política curricular freireana nos anos finais na EJAI na rede municipal de educação de Maceió-Alagoas?*, bem como os objetivos geral e específicos propostos nesta tese.

No próximo capítulo, os dados do campo empírico desta pesquisa serão analisados mostrando os processos de atuação da política curricular freireana da EJAI nas duas escolas selecionadas para este estudo.

5 ATUAÇÃO DA POLÍTICA FREIREANA DA EJAI NAS ESCOLAS ESPERANÇA E RENASCER

Nesta etapa da tese serão analisados os processos de atuação da política curricular freireana da EJAI em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió: as escolas Esperança e Renascer, lócus desta pesquisa.

Este capítulo tem como base o entrelaçamento teórico-metodológico da perspectiva relacional presente nas três principais teorias adotadas para o estudo da política curricular freireana da EJAI em Maceió/AL. Dessa forma, a costura analítica parte da perspectiva da atuação da política curricular da EJAI como um processo praxiológico de interpretação-tradução curricular, realizado pelos atores educadores/as em seus contextos escolares reais; depois, considera-se a compreensão da atuação como uma política do currículo como processo (SACRISTÁN, 2000) – na relação entre o contexto de formulação e realização curricular –, com ênfase nos processos de mediação articulados pelos/as educadores/as no contexto das escolas pesquisadas; e, por fim, ampliam-se as análises da atuação, abrangendo, a partir da leitura curricular freireana (ARROYO, 2021), a reeducação quanto ao olhar sobre os/as educandos/as, centrada nesses sujeitos e os contextos em que vivem, além da humanização como ideia base, da cultura como matriz de humanização, da justiça e da ética para a organização dos currículos da EJAI.

Cabe enfatizar que *a perspectiva da análise relacional*, proposta por Apple (2006), esteve presente ao longo de toda a tese, ao considerar que os processos de atuações, evidenciados em suas particularidades e singularidades, conjugam-se com um todo numa análise dialética, que articula as dimensões locais e macrocontextuais das políticas curriculares. Sendo assim, a análise relacional buscou reconhecer as particularidades em interação com as totalidades, tendo em vista a construção de sínteses explicativas sobre os processos de atuação da política curricular analisada. Dito isso, passo agora a analisar o processo de atuação da política curricular de base freireana da EJAI nas escolas Esperança e Renascer. Antes de adentrar na análise propriamente dita, porém, é necessário retomar alguns dos princípios teóricos que organizaram esta análise, em relação ao conceito de atuação na perspectiva de Ball (2015). O seu estudo sobre o conceito de atuação distingue a política como texto e a política como discurso, enfatizando a seguinte ideia:

[...] as políticas são ‘contestadas’, mediadas e diferencialmente representadas por diferentes atores em diferentes contextos (política como texto), mas, por outro lado, ao

mesmo tempo produzidas e formadas por conhecimentos e pressupostos tidos como certos e implícitos sobre o mundo e nós mesmos (política como discurso) (BALL, 2015, p. 06).

Assim, na perspectiva de Ball (2015), a política atuada, como uma política de texto, está voltada para os processos de interpretação e tradução realizados por seus atores/as educadores/as, considerando a mediação das dimensões contextuais – situados, profissionais, materiais e externos –, que exercem influência na atuação de uma política; enquanto a política como discurso está voltada para a construção, as mudanças e modelagem discursivas das políticas educacionais.

Sendo assim, e a partir de Ball (2015), a *interpretação curricular* está relacionada ao entendimento dos atores educadores/as acerca da linguagem da política, sobretudo dos atores que ocupam cargos de chefia, quanto à compreensão dos fundamentos, significados e proposições das políticas curriculares. No processo de *tradução curricular*, o foco está voltado para a política em ação, atendendo às expectativas estabelecidas na escola pelos/as educadores/as, por meio de processos interativos que envolvem criatividade e invenção. A tradução curricular pode envolver diferentes práticas curriculares, sejam elas práticas de planejamento curricular, práticas de ensino, ação pedagógica com os/as educandos/as, práticas curriculares formativas com os docentes, práticas curriculares avaliativas, práticas de produção de documentos etc.

Tendo essa clareza, as respostas que os/as entrevistados/as expressaram sobre ***o que eles/as compreendem sobre essa política, de forma mais geral***, sem ignorar as dimensões contextuais da escola, correspondem à atuação no nível da interpretação. E as respostas que os/as entrevistados/as expressaram sobre ***o que eles/as praticam ou colocam em ação sobre essa política***, também considerando as dimensões contextuais da escola, correspondem à atuação no nível da tradução.

Além das interpretações e traduções da política curricular da EJAI, entendida como política como texto, cabe enfatizar que os/as entrevistados/as das duas escolas expressaram suas problematizações sobre os processos curriculares experienciados a partir da compreensão da política como discurso. Pois se, naquela, a ênfase principal está na forma como esses atores lidam com a política, expressando suas compreensões por meio das suas falas, documentos e ações, esta última pode oferecer diferentes maneiras para os/as educadores/as pensarem sobre os padrões existentes nas políticas educacionais, que reverberam como “regimes de verdade”.

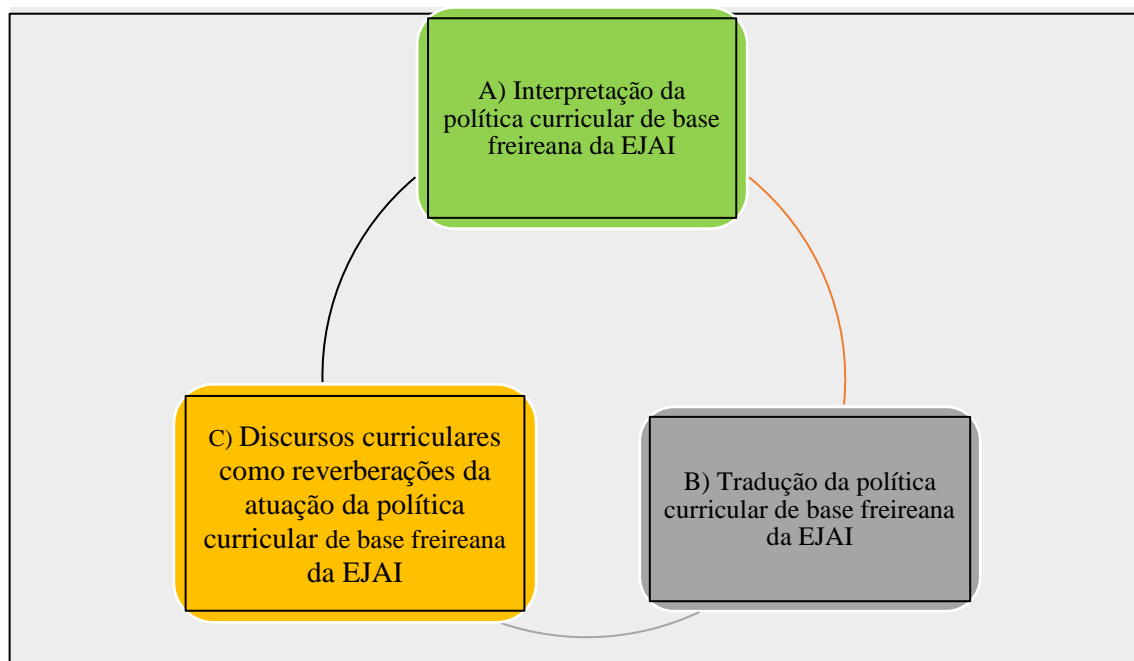
Não se deve esquecer, ademais, que nos processos de mudanças discursivas ocorrem muitas problematizações, em decorrência do choque entre os discursos pré-existentes e os atuais das

políticas, o que gera nos ambientes educacionais preocupações, conflitos, contradições, obstáculos, desafios, dificuldades, mas também superações em possibilidades de atuação de políticas.

Na perspectiva de Ball (2015), o uso do conceito de atuação – compreendida como política como texto e como discurso – tem a intenção de romper com confortos analíticos convencionais, propondo que as pesquisas sobre políticas educacionais não devem estar restritas às análises superficiais dos fenômenos estudados, mas seguir além, desocultando processos de construção, de mudanças e modelagens que explicam, de forma complexificada, as especificidades e singularidades do que é dito e escrito nas pesquisas educacionais.

Diante do exposto, e a partir da análise dos dados das duas escolas pesquisadas, foi possível criar os seguintes eixos de categorização:

Figura 10 – Eixos de categorização



Fonte: Elaboração da autora.

a) Interpretação da política curricular de base freireana da EJAI: são interpretações curriculares que revelam o entendimento dos atores educadores/as acerca da linguagem da política, sobretudo dos atores que ocupam cargos de chefia, quanto aos fundamentos e proposições voltados à organização do currículo nas escolas da EJAI.

b) Tradução da política curricular de base freireana **da EJAI:** são traduções curriculares que têm como foco as práticas de estudo e planejamento coletivo, planejamento das práticas de ensino e as práticas de elaboração de documentos.

c) Discursos curriculares como reverberações da atuação da política curricular da EJAI nas escolas: são discursos curriculares expressos pela coordenação e pelos/as professores/as sobre a influência dessa política na prática dos/as professores/ as; sobre as dificuldades que emergiram a partir dos processos de reorientação curricular com esta política; e discursos que mostraram outros elementos, a partir das singularidades de cada escola.

Adiante, apresentarei as análises das atuações curriculares das escolas Esperança e Renascer, conforme mencionado na introdução deste capítulo e do estabelecimento dos eixos de categorização já detalhados.

5.1 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA DA ESCOLA ESPERANÇA

A atuação da política curricular de base freireana da Escola Esperança, revelada pelos dados da pesquisa, decorre em um percurso histórico marcado por processos dialógicos e participativos, sobretudo pelas condições favoráveis oriundas de uma cultura institucional baseada na gestão democrática, já instituída nesse ambiente educativo, que é compartilhada e reconhecida por seus segmentos. Nessa escola já havia os anos iniciais da EJAI e a comunidade reivindicou a oferta dos anos finais, para continuidade do processo de escolarização dos/as educandos/as da EJAI, e não de ensino fundamental noturno.

Em sua trajetória, essa política passou por algumas mudanças de professores/as e coordenação pedagógica, todavia não houve grandes discontinuidades na condução dos processos curriculares. Os profissionais que chegavam e chegam, na maioria das vezes, inserem-se na dinâmica do trabalho curricular na EJAI. De forma geral, os depoimentos dos/as professores/as entrevistados/as nessa escola revelaram um grande comprometimento coletivo, fruto de um trabalho relativamente contínuo, que colaborou para o amadurecimento de um coletivo profissional docente bastante dialógico e democrático.

A coordenadora pedagógica, que chegou na escola quando a política curricular da EJAI já tinha uma história acumulada, revelou que o processo curricular freireano lhe trouxe grandes desafios para que pudesse se inteirar dessa dinâmica, tendo em vista que já existia um grupo de professores/as com experiência curricular nessa perspectiva, enquanto ela ainda estava se

situando nessa política como uma articuladora que precisava ser a responsável pela continuidade dos processos curriculares na escola.

Além da influência desses primeiros aspectos, relatados de forma geral, houve a influência de outras dimensões contextuais nessa escola.

Quanto ao *contexto situado*, a Escola Esperança localiza-se no bairro Esperança, em Maceió, que, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019), é considerado um bairro periférico, cheio de contrastes, no qual estão presentes moradias simples, construídas de forma desordenada em alguns espaços, próximas a conjuntos residenciais, apartamentos e condomínios fechados, construídos de forma planejada para atendimento à população com maior poder aquisitivo. O transporte público que atravessa o bairro melhorou com o tempo e é bastante diversificado. Apesar disso, a região apresenta vários problemas estruturais e sociais, dentre os quais, problemas com “[...] saneamento básico, deficiência no abastecimento d’água, falta de segurança, deficiência ainda no sistema de educação, na saúde pública, ausência de um espaço público de esporte e lazer, entre outros” (PPP, 2019, p. 13-14). A população mais carente do bairro sofre com o desemprego e com acesso sobretudo a trabalhos precarizados e mal remunerados.

Quanto à dinâmica econômica, segundo o PPP da escola, o bairro apresenta vários tipos de estabelecimentos comerciais, como mercadinhos modernos e simples, farmácias, padarias, lojinhas de roupa, papelarias, lojas de materiais de construção, academias, escolas públicas e particulares, posto de saúde, organizações comunitárias, entre outros. Esperança interliga-se a vários outros bairros, fato que fez com que muitas ruas tenham sido asfaltadas, contribuindo para um grande fluxo de pessoas, transporte e comércio. A maioria dos/as educandos/as residem nas regiões próximas à escola ou bairros vizinhos, fazem parte da população mais vulnerável socioeconomicamente e, em sua maioria, são trabalhadores/as, desempregados/as ou sobrevivem de trabalhos informais, ou são seus filhos adolescentes ou jovens que estudam no turno noturno dessa modalidade.

Nesse bairro também há diferentes espaços religiosos, representados pela existência de igrejas católicas, evangélicas e espaços religiosos de matriz afro-brasileira, dos quais boa parte da população local é adepta.

A escola foi inaugurada no ano 2000, fruto da reivindicação muito antiga dos moradores do bairro, da luta e pressão da população junto aos movimentos sociais locais. Esse viés da força popular local contribuiu para que, na elaboração da proposta pedagógica dessa escola (PPP, 2019, p. 11), as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais estivessem vinculadas, desde o início, à realidade dos/as educandos/as e da região, de modo a promover a participação da comunidade local nos processos de gestão coletiva.

Quanto ao contexto material – aqueles voltados às condições de funcionamento e as questões estruturais –, no que se refere aos recursos humanos, segundo o PPP de 2019, a escola possuía 36 professores/as, para o funcionamento dos três turnos, sendo 9 (nove) turmas na EJAI, com 3 (três) turmas de primeiro segmento e 4 (quatro) do segundo segmento. Aproximadamente 50% dos educadores/as da escola eram moradores do próprio bairro, o que contribuía para um maior conhecimento da realidade dos/as educandos, sobretudo para o currículo freireano, como o da EJAI, que valoriza a realidade local. Muitos desses profissionais trabalhavam em mais de uma escola, o que muitas vezes dificultava a participação nos momentos de planejamento coletivo, assim como a atuação da política curricular dessa modalidade educativa.

No que se refere à dimensão estrutural (PPP, 2019, p. 42-43), a escola possuía um prédio com 10 (dez) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de leitura/biblioteca, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de arte e cultura, 01 (uma) sala de coordenação, 01 (uma) sala de recurso, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) cozinha, 01 (um) refeitório, 07 (sete) banheiros, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) despensa, 01 (uma) área de serviço, 01 (um) pátio coberto, 01 (uma) quadra esportiva, 01 (um) espaço onde existe uma horta. A maioria das salas de aula eram climatizadas, com quadros brancos e bancas adequadas, tornando o ambiente confortável e acolhedor. Os/as entrevistados/as enfatizaram positivamente o padrão estrutural da escola.

Ainda no tocante às condições estruturais, alguns dos/as professores/as entrevistados/as explicaram que na escola havia um bom acervo de materiais e recursos diferenciados que contribuía para um melhor desenvolvimento das suas aulas na EJAI, visando um atendimento que considere as necessidades de aprendizagem dos/as educandos/as, conforme propõe a política curricular vivenciada nessa modalidade educativa. Porém, no PPP da escola, ressaltava-se a necessidade da melhoria da biblioteca atualmente existente, tendo em vista seu reduzido acervo, sendo fundamental sua ampliação para um melhor atendimento aos/às educandos/as e educadores/as.

Quanto ao *contexto das culturas profissionais*, os relatos dos/as educadores/as da EJAI evidenciaram que a forte marca da gestão democrática dessa instituição foi fundamental para a adesão desses profissionais à política curricular dessa modalidade educativa. A escola sempre ofertou os anos iniciais e finais na modalidade EJAI e, em decorrência disso, compreendeu o ensino fundamental noturno numa perspectiva diferente, pois, a realização dos planejamentos curriculares coletivos centrava-se na valorização dos sujeitos educandos/as e suas realidades, contrapondo-se à centralidade de conteúdos pré-definidos, como ocorre nos currículos tradicionais.

Em relação ao *contexto externo*, essa escola, como as demais da EJAI, realiza o chamamento público no início do ano letivo para incentivar a ampliação das matrículas nessa modalidade. Com o apoio da Semed, as escolas se mobilizam para convencer a população jovem, adulta e idosa a retomar seus processos de escolarização. O monitoramento e acompanhamento das frequências dos estudantes fazem com que as coordenações pedagógicas estejam sempre atentas às possíveis desistências e evasões dos/as educandos/as, buscando formas político-pedagógicas que ampliem e melhorem o trabalho na EJAI nessa escola.

Na Escola Esperança, no ano de 2019, no período de realização das entrevistas para este estudo, a instituição contava com seis turmas da EJAI, nos anos iniciais havia apenas uma turma de cada fase e, nos anos finais, do 4º ao 6º ano, as turmas estavam distribuídas da seguinte forma: uma turma do 4º ano, uma turma de 5º ano e duas turmas de 6º a ano. Em relação à lotação dos/as professores/as, nos anos iniciais e finais a maioria dos/as professores/as eram efetivos. Nessa escola, foram entrevistados um professor da área da linguagem, especificamente da língua portuguesa, um professor da área da matemática, uma professora da área de ciências e um professor da área de ciências humanas que trabalhava com história, geografia e a disciplina trabalho e educação. Abaixo, segue o perfil dos atores educadores entrevistados da Escola Esperança que atuaram no período da realização das entrevistas, entre os anos de 2019 e 2020.

Quadro 3 – Atores educadores/as da política curricular da EJAI entrevistados/as na Escola Esperança

ATORES/AS EDUCADORES/AS	TRABALHO COM A POLÍTICA CURRICULAR DA EJAI E PERFIL PROFISSIONAL
Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança	Articuladora da política curricular da EJAI da Escola Esperança, estava com 46 anos quando foi entrevistada em 2019. Tem formação em pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia. Essa coordenadora pedagógica estava com 25 anos de serviço e 9 de experiência com a EJAI. Em outros espaços profissionais atuava na orientação educacional e na coordenação de uma escola particular. Enfatizou que sempre tivera vontade de atuar na educação pública. Foi trabalhar na EJAI por uma conveniência de horário, pois já trabalhava nos outros turnos. Relata que se identificou com o trabalho e fazia opção de trabalhar com o público da EJAI.
Professora de Ciências da Escola Esperança	Docente formada em Ciências biológicas, com especialização em biodiversidade e mestrado em Ciências e Matemáticas pela UFAL. Essa professora estava com 42 anos no período da entrevista, com 12 anos de tempo de serviço, também atuava em escola de rede privada lecionando Ciências no ensino fundamental. Enfatizou que escolhera a licenciatura por querer estar em sala de aula, sempre teve vontade de atuar. Trabalhava há doze anos com EJAI em Maceió. Ser professora de sala de aula foi uma opção desde a graduação, ao não optar pelo bacharelado e sim pela licenciatura. No início teve dificuldades em ser professora,

	pois na graduação não se sentiu preparada para trabalhar com esse perfil de alunado, que é realmente totalmente diferente.
Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança	Docente formado em letras e na época da entrevista, em 2020 tinha 58 anos de idade e já lecionava há 26 anos na rede municipal, dos quais 20 anos foram em outra escola, sempre à noite, com o ensino fundamental anos finais. Ao chegar na Escola Esperança, deparou-se com outra realidade, deixando de atuar com ensino fundamental para trabalhar com EJA. Segundo ele a experiência com a mudança de modalidade era nova e desafiadora, mas gratificante ao mesmo tempo. Iniciou na EJA lecionando inglês, depois surgiu a oportunidade de dar aulas de português, o que também considerou desafiador, pois nunca havia lecionado esta disciplina antes. Afirma ainda que teve que se reinventar para lecionar língua portuguesa, pois teve que reaprender e se habituar com esta nova disciplina, na qual indica estar gostando bastante. Este professor revelou que foi levado a trabalhar na EJA ao ser transferido para Escola Esperança, onde não havia a oferta de ensino fundamental noturno.
Professor de História da Escola Esperança	Docente graduado em História e também é formado em Direito. Na Escola Esperança leciona na EJA, as disciplinas de História, Geografia, Ensino Religioso e educação e trabalho. Possui treze anos de experiência lecionando na EJA desta rede de ensino. Este professor também tem a formação no magistério e por isso fez o concurso para os anos iniciais, mas foi indicado pelo departamento da EJA para trabalhar no turno noturno por se identificar com os estudantes jovens e adultos, vivência que, segundo relatou, vinha da influência de seus pais, também professores. Além de tudo isso, teve experiência em cursinho pré-vestibular durante dois anos.
Professor de Matemática da Escola Esperança	Docente formado em Matemática, estava com cinquenta e quatro anos de idade quando participou da entrevista. Este profissional já tem doze anos que trabalha na Semed, inclusive tem experiência com os anos iniciais do ensino fundamental. Ao ser convidado para trabalhar na EJA, o professor relatou que não tinha conhecimento sobre essa modalidade que para ele era totalmente desconhecida, porém aceitou por gostar de trabalhar a noite e próximo de sua residência. Explica ainda que foi se aprimorando e gostando dessa nova realidade, porque até então, só trabalhava com crianças até o quinto ano, sendo alheio à educação de jovens e adultos. Para ele não foi tão difícil trabalhar com jovens, porque desde muito tempo já atuava em movimentos sociais, o que despertou nele o interesse de permanecer na EJA. Afirma ainda que trabalhar na EJA vai muito além do mero tratamento de informações científicas e técnicas, mas vai também dentro da realidade do aluno e dentro da realidade social do bairro. Para ele trabalhar na EJA foi uma questão que trouxe uma valorização pessoal e profissional muito grande, o que o fez melhorar, segundo ele, como pessoa e também como educador.

Fonte: Elaboração da autora.

Sigo agora na tentativa de responder como a política curricular de base freireana da EJA foi interpretada, traduzida e problematizada na Escola Esperança.

5.1.1 Eixo Interpretação da política curricular de base freireana

A atuação como interpretação da política curricular da EJAI na Escola Esperança passa pela compreensão dos/as entrevistados/as acerca da linguagem da política, quanto aos fundamentos e proposições, voltados para a organização do currículo nas escolas dessa modalidade educativa. Quanto à *compreensão da política curricular da EJAI*, é interpretada de forma mais geral por sua articuladora na Escola Esperança, a saber, a coordenadora pedagógica. A análise de sua entrevista mostrou o seguinte:

[...] a gente deveria ter um termo para assinar com tudo, todos os pré-requisitos para você ser um professor da EJAI. Então, é uma proposta muito interessante, mas que ela só consegue se fazer na prática quando todos vestem a camisa e se dedicam para aquilo, entendeu? se não houver a participação e o pertencimento de todo mundo não consegue realizar (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

A coordenadora pedagógica, como a intérprete oficial da política da EJAI, não detalhou no momento da entrevista os vários elementos presentes no conhecimento teórico-metodológico dessa política, mas sua resposta expressou a preocupação com a necessidade do compromisso e envolvimento de todos/as da escola para a efetivação do trabalho curricular proposto para essa modalidade educativa.

É importante ressaltar que, apesar de ser pertinente a preocupação da coordenadora com o perfil profissional que se deve ter para o trabalho curricular nessa modalidade, o compromisso efetivo vai além da assinatura de um termo. Uma política curricular baseada no paradigma político-pedagógico freireano problematiza o viés político-pedagógico hegemônico e tensiona os processos curriculares que ocorrem na escola (ARROYO, 2013). Pois, a prevalência das políticas curriculares conservadoras e excludentes delega aos/as professores/as a função de transmissores de determinações pedagógicas bancárias, que passa a ser problematizada e força esses profissionais a reeducarem seu olhar, diante do contato com o indigno viver ao qual estão submetidos/as os/as educandos/as da EJAI. Esse movimento traz outras possibilidades docente-educadoras, baseadas em perspectivas ético-profissionais mais justas e solidárias, que vão se contrapondo às lógicas curriculares segregadoras, idealizadas em âmbitos externos e impostas verticalmente para serem cumpridas nas escolas. Diante disso, infere-se que a preocupação dessa coordenadora esteja localizada no compromisso ético profissional que os/as professores/as da EJAI precisam ter para que a política curricular freireana possa acontecer nos ambientes educacionais, tendo em vista a busca de ruptura de práticas curriculares antiéticas e antidialógicas.

Na perspectiva da atuação, ainda que os/as professores/as não sejam considerados os principais intérpretes, eles/as compreenderam essa política de forma mais ampliada, conforme relatos a seguir:

Então, o que tem pesado no nosso trabalho hoje, e segundo as orientações, é trabalhar de acordo com a realidade do aluno, primeiro fazendo essa pesquisa, pra fazer o trabalho com a rede temática. E cada comunidade, cada escola tem uma realidade diferente, então, a gente precisa conhecer a comunidade, conhecer os alunos. Esse é um dos pontos mais importantes para quem trabalha com EJAI, é você ter essa proximidade com o aluno, você conhecer o seu cotidiano, vê quais são as atividades que eles realizam na comunidade, o que é que tem no seu entorno, no entorno da escola, o que é que interfere na vida desses alunos, para que a gente trabalhe em cima disso (Professora de Ciências da Escola Esperança).

Olhe, a proposta basicamente está baseada na formação de um currículo crítico, onde o aluno, através das suas experiências, da sua vivência, vai ajudar a construir o seu próprio ensino, o seu próprio conhecimento junto com os professores (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

A professora de Ciências compreende que a política curricular da EJAI, de forma geral, trabalha a partir da realidade em que vivem os/as educandos/as, de modo a solicitar do/a professor/a um maior conhecimento sobre as atividades que seus alunos/as realizam no seu cotidiano e que interferem em suas vidas, partindo da realização da pesquisa na comunidade. O professor de Língua Portuguesa entende que essa política propõe a organização de um currículo crítico pautado em um processo dialógico, articulado pelo /a professor, considerando a experiência e contexto em que vivem os/as educandos/as.

Os professores de História e Matemática expressam o seguinte:

[...] Eu não conhecia a rede temática, eu não conhecia DEJA, EJA, departamento de jovens, nada disso, e o jeito de dar aula foi e é esse, que eu tive a felicidade, junto com a direção, de ter a noção de que funciona assim da escola: comunidade inserida, um tipo de currículo onde as falas deveriam ser contempladas, o currículo mesmo que a gente chama de emancipatório (Professor de História da Escola Esperança).

[...] essa proposta que veio da Semed, a gente pode perceber que é um estudo, tem ali a participação e a contribuição de muitos educadores. Cabe a nós também fazer uma leitura daquele material, como foi feito, daquilo que foi proposto para todos nós, vendo o que serve, o que é possível trazer e aplicar, dentro da realidade da Escola Esperança [...] (Professor de Matemática da Escola Esperança).

O professor de História compreende a dimensão emancipatória da política da EJAI na consideração dos sujeitos e seus contextos na organização curricular; enquanto o professor de Matemática enfatiza a necessidade de considerar as especificidades da realidade da escola, ou seja, as dimensões contextuais, para a realização desse currículo.

A organização do currículo na escola da EJAI, dessa forma, está relacionada à experiência existencial dos/as educandos/as e educadores/as, há a preocupação com a recuperação da ação dos sujeitos e não apenas com o conteúdo da ação educativa (ARROYO, 2021). Os/as educandos/as estão no centro do processo curricular porque os/as educadores/as priorizam as suas necessidades, a partir da importância de conhecê-los melhor, sua realidade, a comunidade em que vivem. Esses elementos estão presentes em três dos dez princípios pedagógicos das orientações curriculares da EJAI, quando se propõe organizar o currículo escolar a partir das necessidades dos estudantes e das comunidades, da proposição de processos dialógicos entre professor e aluno, e pela consideração da educação como processo de produção e não como processo de transmissão e acumulação do conhecimento.

De modo geral, o trabalho curricular proposto para a EJAI exige dos/as educadores/as um olhar mais humano e comprometido com as realidades desiguais e injustas em que vivem esses estudantes. Os/as professores/as entrevistados/as mostraram que a política curricular de base freireana da EJAI, expressa no documento orientador, é compreendida na escola como um currículo crítico, dialógico, problematizador e emancipatório, tendo o papel político de legitimar e respaldar as ações curriculares críticas que desenvolvem e já desenvolviam na Escola Esperança. Além disso, a compreensão desses/as professores/as revelou uma maior apropriação dos fundamentos dessa política, de modo a serem também considerados intérpretes dessas proposições, mesmo não ocupando cargos de chefia na sua condução (BALL, 2015), como sinalizava a teoria da atuação. Nessa escola, portanto, a interpretação da política não se restringe apenas à compreensão da coordenadora pedagógica, ela é ampliada pelos/as professores/as da EJAI.

Ainda no nível da interpretação, perguntei aos entrevistados/as qual a sua *compreensão*, de maneira geral, *sobre como a Escola Esperança organizava o currículo da EJAI*. A coordenadora pedagógica, intérprete principal da política curricular da EJAI, fez o seguinte depoimento:

[...] Não tem muita negação aqui na escola. Quando você chega com a proposta: – vamos fazer isso? Por mais que tenham uns que vão dizer: – ah, que negócio mais chato e tudo, mas vestem a camisa, e a gente vai fazer. Então, assim, a gente fez a pesquisa da rede temática porque na rede temática você precisa trabalhar muito próximo da realidade do aluno [...] faz essa pesquisa aqui nas ruas, na comunidade, para ver quais seriam as temáticas que interessariam mais para eles. Então assim, a gente hoje ainda não conseguiu trabalhar a rede na íntegra, da forma como ela é apresentada, mas, para gente, a gente trabalha rede. [...] Porque a rede é trabalhar a realidade do aluno. A gente tá sempre envolvido com essa realidade, com essa conversa, com bate papo aqui no pátio da escola [...] E as temáticas que nós trabalhamos, tentamos trazer de acordo com essa necessidade. Então vou te dar um exemplo, a gente tá trabalhando agora a temática Maceió, porque queríamos passar um pouquinho pra eles sobre as necessidades [...] mostrar para eles o que é que o bairro tem, o que é que oferece, quais são as dificuldades que eles

encontram no bairro. Tem outros que moram em bairros adjacentes. Então, a gente queria saber um pouquinho, através da visão deles, como é que eles compreendem como funciona. Por isso que eu te falo que a gente termina trabalhando a rede (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

Segundo a coordenadora pedagógica, mesmo que houvesse resistência de alguns professores/as, de maneira geral, a escola organizava o currículo da EJAI por meio da pesquisa na comunidade para a seleção de temáticas de acordo com as necessidades dos/as educandos/as, como expressão de suas realidades. Ela pontuou que a escola ainda não realizava todos os passos metodológicos da construção do currículo de base freireana, como proposto no documento orientador, mas entendia que trabalhava, sim, a política curricular da EJAI, em função de considerar a realidade dos/as educandos/as nesse processo de organização curricular.

Para os/as professores/as, a compreensão sobre a maneira geral como a escola organizava o currículo da EJAI pode ser retratada a partir das seguintes evidências:

Primeiro, logo no início a gente tem contato com as turmas, faz um diagnóstico com a turma. Na Escola Esperança, por exemplo, nós iniciamos o ano letivo fazendo esse estudo do perfil do aluno. Então, a escola elaborou junto com os professores, coordenação, direção um questionário pra fazer esse levantamento prévio do perfil desse aluno. E, logo após colher esses dados, a gente passa a conversar com os alunos também pra se inteirar melhor dessa realidade (Professora de Ciências da Escola Esperança).

Para essa professora, de maneira geral a organização curricular da EJAI começa com a elaboração de um diagnóstico de cada turma, realizado a partir da aplicação de um questionário construído coletivamente – entre professores/as, coordenação e direção –, tendo em vista a necessidade de os/as educadores/as conhecerem o perfil dos/as educandos/as e a realidade em que vivem, para melhor organizarem o currículo da escola.

O professor de Língua Portuguesa apontou o seguinte, sobre a organização curricular da EJAI:

Olha, o envolvimento é de todos, desde a direção ao aluno, e a comunidade em geral do entorno da escola. [...] nós nos organizamos para fazer um trabalho de campo [...] nós vamos até eles, nós nos dividimos em grupo para que possamos colher maior número de informações possíveis. Muitas vezes a questão do acesso é limitado devido à violência. Então, foi muito importante para a gente e que facilitou muito, foram os professores que moram na própria comunidade [...] nos orientaram bastante em como fazer [...] nós temos um professor que é o professor de Matemática, [...] ele participa de movimento religioso e aí ele conhece a comunidade. Então, facilitou muito o nosso acesso às entrevistas [...] basicamente foi dessa forma que buscamos certas falas, ou seja, as problemáticas para montar o currículo (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

Para o professor de Língua Portuguesa, de maneira geral, o currículo da EJAI era organizado de forma coletiva, por meio do diálogo entre a equipe da escola, os/as educandos/as e a comunidade. Ele sinalizou que os processos curriculares nessa escola partiam do

levantamento das falas a serem problematizadas sobre a realidade dos educandos/as, e eram selecionados por meio de entrevistas que os/as professores/as realizavam durante a pesquisa na comunidade. Ele enfatizou ainda que a participação dos/as professores/as residentes na comunidade era fundamental, pois suas orientações evitavam maiores dificuldades, tendo em vista a restrição imposta em algumas áreas do bairro, nas quais prevalecia o descaso e ausência do poder público.

A compreensão do professor de História, sobre a maneira como essa escola organiza o currículo da EJAI, pode ser sintetizada no seguinte relato:

[...] Eu acho que eu participei de uns quatro trabalhos de campo, tentando colher as falas significativas. Nós fizemos um tem dois, três anos, tá tudo registrado lá. Eu tenho a felicidade de ter muitos professores da comunidade, então facilita muito. Nós temos por tradição colhermos essas falas e dentro dessas falas tentar elaborar projetos que mais ou menos ajuda a esclarecer esses pontos que foram muito falados pela comunidade. Então, nós temos a comunidade participando do currículo, nós temos os professores participando do currículo, a gestão participa, delibera, auxilia. Temos a coordenadora – de 13 anos para cá, eu acho que a que ficou mais tempo foi justamente a atual, acho que ela deve tá com sete, oito anos ali de coordenação. E ela entendeu a lógica dessa dinâmica, apesar de às vezes ela falar: – não estou entendendo nada e tal. Como é uma leitura muito densa, a prática se torna mais fácil do que a própria leitura, a prática em si. E o currículo, ele é formado dentro dessa combinação de comunidade, professores, de alunos, direção, a gestão e a coordenação [...] (Professor de História da Escola Esperança).

Para o professor de História, de maneira geral, a organização do currículo da EJAI na Escola Esperança já tinha a tradição de buscar as falas significativas a partir da pesquisa na comunidade, com a contribuição dos professores que moravam na mesma região, o que deveria ampliar o conhecimento desse contexto e facilitar o acesso a todas as áreas do bairro. Enfatizou também que, das falas levantadas na comunidade, a escola elaborava projetos, para esclarecimentos dos pontos mais evidenciados a partir de sua recorrência, organizando dessa forma seu currículo, por meio de diálogos envolvendo os segmentos da comunidade escolar – equipe escolar, os/as professores/as, a coordenação, a direção, os/as educandos/as e a comunidade externa.

Além disso, seu relato revela uma observação importante, que é a ressalva que fez quanto à compreensão da política com ênfase na sua prática. O professor de História destaca que, embora a coordenadora expressasse não entender a política, na verdade ela compreendia a lógica curricular proposta para a EJAI, possivelmente a partir das práticas realizadas na escola. Infere-se que ele atribuía a dificuldade da compreensão dessa política à densidade da leitura expressa no texto dos documentos da política. Para ele, a política curricular da EJAI poderia ser mais facilmente compreendida a partir da prática que a escola realiza, e não apenas pela leitura sobre a política.

O professor de Matemática expressou a sua compreensão, quanto à maneira geral como a escola organizava o currículo da EJAI, da seguinte forma:

Nós fizemos um trabalho primeiro de conhecer a realidade do bairro. Então nós fizemos um questionário, nós nos dividimos em equipes de dois, três, delimitamos o nosso bairro por regiões, grotas, regiões próximas da escola. O bairro esperança parte alta, parte baixa e saímos uma tarde inteira com um questionário na mão, entrevistando casas. Claro que não dá pra ser em todas as casas, mas que cada grupo delimitou dez casas. Então, fizemos no princípio essa tomada de consciência, esse trabalho. Esse trabalho foi feito anteriormente numa reunião, preparamos o questionário em grupo, com a participação da gestora, da gestão, coordenação, direção de modo geral, professores. Uma vez concordado com o questionário, fomos à rua, fomos de fato. Como a gente costuma dizer assim: – mão na massa, colocar a mão na massa. Então fizemos primeiro esse trabalho, esse trabalho foi feito. Depois, feito esse levantamento de dados, a pesquisa propriamente dita, sentamos na escola e aí fomos pegar, dentro de cada pergunta, a fala do aluno, a fala significativa [...] E aí, vem várias falas, né? Então qual foi a fala significativa? Qual foi a fala que mais se repetiu, que está dentro da maioria daquele público alvo? E aí, vamos supor que a maioria de lá falou: Ah, que o posto, que realmente foi lá da época, vivia fechado, um péssimo atendimento, né, tudo isso, então dentro dessa fala, que é a palavra-chave, qual é a palavra-chave, nós fomos discutir dentro de cada área do conhecimento, da Matemática, da Língua Portuguesa, da Ciências, história, como cada disciplina pode contribuir dentro dessa realidade [...] Então, dessa discussão em grupo, vai surgindo, surge, nasce dentro dos conhecimentos de cada área, a junção da realidade com essa rede temática (Professor de Matemática da Escola Esperança).

O professor de Matemática pontuou que, inicialmente, os/as professores/as junto à coordenação e direção elaboravam coletivamente um questionário para ser aplicado durante a pesquisa na comunidade, para o levantamento de dados sobre a realidade cotidiana dos/as educandos/as. Explicou, ademais, que, na realização da pesquisa, os/as educadores/as se dividiam em grupos de dois ou três pessoas e saíam para entrevistar as pessoas nas ruas do bairro. Depois dessa etapa, os/as professores/as analisavam os dados coletados e selecionavam as falas significativas – a partir das falas mais repetidas –, considerando aquilo que fora expresso pela maioria do público, buscando identificar as palavras-chave enunciadas, para discuti-las em cada área do conhecimento e assim definir a contribuição de cada área no currículo organizado pela escola.

A partir do que foi evidenciado nos relatos, na perspectiva da atuação da política de base freireana no nível da interpretação, a escola não conseguiu ainda trabalhar integralmente os momentos organizativos propostos no documento curricular orientador. De maneira geral, dos 7 (sete) passos metodológicos para construção do currículo crítico, quais sejam: 1º análise da realidade; 2º pesquisa participante; 3º identificação das situações problemas; 4º construção do contratema; 5º problematização; 6º redução temática e 7º representação da estrutura da rede temática, a Escola Esperança realizava tão somente os três primeiros passos, conforme detalhado a seguir.

A professora de Ciências mostrou que fazia o primeiro passo organizativo dessa política na escola, o da análise, quando detalhou que a primeira coisa a fazer na escola era o diagnóstico com as turmas, buscando o levantamento do perfil dos/as educandos/as, com o interesse de se inteirar da realidade desses sujeitos. Já a coordenadora pedagógica, os professores de Língua Portuguesa, de História e de Matemática reforçaram a realização do segundo passo, o da pesquisa participante, ao falarem sobre a preparação e realização da pesquisa na comunidade. O terceiro passo, o da identificação das situações-problema, também foi revelado por esses mesmos atores educadores/as, ao enfatizarem a importância das falas significativas coletadas na comunidade para a seleção dos temas geradores, das quais eles/as tiravam o que chamaram de palavras-chave, na busca das contribuições de cada área na organização curricular da escola.

Diante dos relatos, as evidências sobre a interpretação na organização do currículo freireano mostraram que essa escola ainda não conseguira trabalhar tal currículo na íntegra, como a própria coordenadora pedagógica afirmou, mas realizava algumas etapas fundamentais, a partir do que era significativo ao grupo.

Todo esse esforço para recriar a prática educativa precisa estar orgânica e criticamente articulado ao seu contexto concreto de elaboração e de reconstrução, ou seja, ao espaço institucional da escola pública contemporânea. É nesse sentido que a inovação, as propostas de reorientação ou de modificações da prática preexistentes necessariamente precisam ser avaliadas e consideradas como iniciativas que comportam o germe da mudança (SILVA, 2004, p. 370-371).

Os relatos dos/as professores/as externaram maior apropriação sobre alguns dos passos metodológicos para organização do currículo crítico nessa escola, sendo eles mais uma vez importantes intérpretes dessa política. Além disso, é importante valorizar a iniciativa de processos curriculares coletivos que buscam iniciar novas e diferentes possibilidades para a EJAI, mesmo enfrentando as dificuldades teórico-metodológicas que naturalmente envolvem essa política, porque essas dinâmicas fazem aflorar os limites desse trabalho na escola, abrindo espaços dialógicos e participativos para estudos, reflexões e planejamentos, experienciados a partir de novos caminhos, de modo a opor-se aos obstáculos que interdita as problematizações das práticas dos currículos hegemônicos.

5.1.2 Eixo Tradução da política curricular de base freireana da EJAI

Para analisar o processo de tradução da política curricular da EJAI, é preciso lembrar que ela corresponde, nesta tese, às práticas de planejamento curricular (coletivo e individual) e

às práticas de elaboração de documentos voltados para a EJAI, ao serem mediadas pelos/as atores educadores/as (coordenação e professores/as) na escola. Também é importante ressaltar que a atuação dessa política é analisada como uma política do currículo, que por sua vez é entendido como um processo (SACRISTÁN, 2000; 2007) que passa pela relação entre o contexto de formulação curricular – currículo prescrito e currículo apresentado aos professores/as e alunos – e o contexto de realização curricular – curricular modelado. Além da perspectiva da atuação como política e do currículo como processo, adotou-se também nesta tese a leitura curricular freireana, a partir das contribuições de Arroyo (2021) e demais autores.

Diante do exposto, e para analisar a operacionalização dos processos de planejamento configurados como planos de ação na atuação da política curricular da EJAI nas escolas pesquisadas, recorri às contribuições de Sacristán (1998. 2000), tanto quanto a elementos que fazem parte da determinação política e macro-organizativa, presentes nos planos articulados na dimensão do currículo prescrito, como quanto a alguns elementos mais gerais, acessíveis por meio do currículo apresentado aos/as professores/as e alunos/as, e a elementos constitutivos dos planos voltados para o projeto da escola e dos/as professores/as, presentes na política micro-organizativa, que influenciam o currículo modelado na escola.

5.1.2.1 Práticas de planejamento curricular – planejamento coletivo

As traduções reveladas pelas coordenações pedagógicas explicitaram suas práticas organizativas com a política curricular da EJAI, por meio dos processos de planejamento coletivo e individual que articularam nas escolas, e as traduções dos/as professores/as foram evidenciadas nos relatos sobre suas práticas de planejamento curricular (coletivo e individual), mediadas a partir da influência de diferentes dimensões contextuais locais.

Quanto às traduções curriculares da EJAI expressas pelas coordenações pedagógicas, cabe considerar que essas educadoras se organizavam, para momentos de estudos e planejamento com os/as professores/as, em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e dos horários de trabalho pedagógico individual (HTPI), tendo em vista que esses períodos foram instituídos pela Semed/Maceió para o atendimento dessas demandas.

Diante disso, a análise da entrevista da coordenadora pedagógica da Escola Esperança mostrou o seguinte:

O HTPC da escola nós optamos por fazer nas segundas-feiras, são quatro durante o mês. Então, a gente faz de dezoito às dezenove horas [...] O HTPC é um horário de planejamento coletivo onde a gente se reúne com toda a escola, todos os profissionais ligados à escola, mas só da área pedagógica mesmo. As

pessoas que não participam da nossa escola desse HTPC são pessoas que têm uma carga horária maior em outra escola e eles participam na outra escola que eles fazem opção. Então, nesse HTPC a gente vê os pontos que a gente precisa resolver na coletividade, porque ele envolve o primeiro segmento na nossa escola e o segundo segmento. Então, a gente trata de coisas gerais, não trata de pontos específicos de cada segmento [...] Eu vou te dar um exemplo: agora mesmo a gente vai promover os jogos internos pela primeira vez na EJAI aqui, e aí senta todo mundo, eu coloco a pauta no grupo da EJAI [...] do que vai ser discutido naquele dia e aí é uma discussão coletiva. E no HTPI, que é o individual, hora do planejamento individual [...] é trabalhada as coisas específicas de cada turma e de cada disciplina. É no individual que a gente vai verificar o que é que tá sendo trabalhado, o que o professor vai precisar durante aquela semana [...] tudo que é de recurso [que] a nossa escola tem. Você precisa de xerox, a nossa escola tem, se você precisa de um Datashow, a escola tem, se você precisa de jogos, tem, a escola tem esse aparato de material. Então, nesses HTPIs a gente vai precisar discutir exatamente isso: – o que o professor vai precisar, como é que a turma tá, a evasão, o que é que a gente precisa fazer, se a gente precisa ligar, o que a gente precisa fazer pra melhorar aquilo ali, tá certo? Então, nos HTPI, fora o que é de conteúdo, dessas coisas, são tratadas outras temáticas mediante a necessidade do dia a dia. Então, os HTPIs, eles servem mais pra isso, pra gente resolver as coisas do cotidiano mesmo (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

O relato da coordenadora pedagógica da Escola Esperança expressa elementos que compunham o seu plano de ação no trabalho de articulação do projeto educativo e curricular da escola (currículo modelado) e elementos que faziam parte das atribuições do plano de ação da administração educativa (currículo prescrito). Entre suas demandas, a coordenadora tratava da organização que operacionalizava a realização das reuniões pedagógicas coletivas e individuais. Nas reuniões coletivas, abordavam-se temas de interesses dos dois segmentos da EJAI, como por exemplo o planejamento para a realização dos jogos internos, e, nas reuniões individuais, havia uma assistência mais específica aos professores/as de cada área e turma, disponibilizando-se o aparato material necessário ao trabalho desses atores. Quanto às demandas da administração educativa, trata-se do uso da carga horária dos professores/as para a participação das reuniões voltadas aos planejamentos coletivos, seguindo as determinações da secretaria da educação, segundo as quais o professor/a pode optar em participar dos momentos de planejamento na escola em que ele estiver lotado com maior carga horária. Em razão dessa determinação, inviabiliza-se, pela administração educativa, o fortalecimento dos planejamentos coletivos nas escolas com um grande número de professores/as lotados/as para complementação de carga horária. Esses profissionais não vão conseguir acompanhar efetivamente as decisões construídas de forma conjunto com os/as demais professores. A partir das ideias de Ball, fica claro que as dimensões contextuais influenciam na atuação de uma política na escola, e, nesse caso, essa dimensão contextual externa, vinda do âmbito administrativo, diante da qual a coordenadora pedagógica não possuía nenhuma gerência, prejudicava o planejamento coletivo nessa escola.

Ainda sobre o planejamento coletivo, a coordenadora relatou outras preocupações, voltadas à coordenação dos conteúdos e linha metodológica, a serem trabalhados a partir da política curricular da EJAI.

Olha só, a gente sente dificuldade com o aluno da EJAI em relação ao conhecimento científico, a gente tem essa dificuldade. [...] A gente sabe que tem alunos nossos que passaram no IFAL, dois alunos passaram no IFAL. A gente sabe que tem aquele que vai fazer a diferença [...] a escola, ela não tem condições de abarcar essa carga toda, a gente vai dar um suporte, a escola vai dar esse conhecimento, mas o aluno precisa buscar. Então o que é que a gente faz? A gente sabe que não tem condições de, vamos supor, dar todo o conteúdo, da quarta fase, da quinta fase, da sexta fase, porque eles vão precisar disso, para um exemplo, fazer o Enem, aqueles que vão optar por fazer alguma coisa. Então, a gente prefere selecionar alguns conteúdos que eles realmente aprendam. Para a gente, não vai ser a quantidade, para gente vai ser a qualidade [...] não adianta eu pegar aquele currículo todo, porque eu tenho que dar aquilo naquela série, se o meu aluno não tá pronto nem preparado para recebê-lo. Então, é por isso que eu estava te falando, o professor de Matemática, ele mesmo criou uma apostila para trabalhar com os alunos, porque a gente via que os livros são de outras realidades, porque aborda coisas de outros estados de uma forma geral. Então ele chegou: – Olha, os alunos não conseguem isso aqui, eu vou ter que fazer um trabalho de formiguinha para que eles consigam entender as quatro operações. Ele só vai entender a multiplicação quando ele souber adição. Então assim, a gente trabalha de uma forma que seja significativo, que não seja só o conteúdo jogado para ele aprender de qualquer forma [...] a gente prefere a qualidade ao invés da quantidade (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

Pelo relato da coordenadora pedagógica, a sua atribuição de coordenar os conteúdos que seriam trabalhados na EJAI, a partir do processo de planejamento curricular nessa escola, no contexto de realização do currículo modelado, partia da compreensão de que não era possível trabalhar todos os conteúdos propostos pelas orientações curriculares, nem para os/as educandos/as com interesse em participar de dinâmicas avaliativas externas, como Enem – apesar de a instituição buscar dar suporte a eles, mesmo assim eles/as teriam que complementar seus estudos por conta própria –, e nem para a maioria dos sujeitos que frequentavam as aulas. Ante essa situação, a diretriz adotada para coordenar os conteúdos, nessa escola, foi priorizar aqueles conhecimentos compreendidos pelos/as professores/as como os mais significativos, para que os/as educandos/as de fato conseguissem aprender. Além disso, a fala da coordenadora também se reporta à dimensão do currículo apresentado aos professores/as e alunos/as, ao exemplificar o limite do livro didático de Matemática para o uso na EJA nessa escola. Ela enfatiza o papel alternativo criado pelo professor, abordando elementos voltados a seu trabalho de orientação sobre uma linha metodológica capaz de colaborar no atendimento pedagógico, a partir das especificidades dos/as educandos/as.

Esse trecho da entrevista da coordenadora pedagógica mostra o processo do currículo na EJAI nessa escola, a partir da relação do currículo aí modelado (no contexto da realização), com o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores/as e alunos/as (currículos

formulados em âmbitos externos a essa instituição escolar). Sobre cada um, teço as seguintes considerações.

Apesar de a preocupação na escola quanto ao trabalho com os conteúdos escolares ser justificada, pela priorização da qualidade e não da quantidade, é importante refletir e ampliar o entendimento sobre as funções dessa modalidade educativa, já reconhecidas em suas bases legais vigentes.

Em 2000, o Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação CNE, da Câmara de educação básica (CEB), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, a partir da Resolução CNE/CEB nº 01/2000⁵³. Tal medida propôs a superação da concepção supletiva (compensatória) para uma concepção mais ampliada dessa modalidade, considerando três importantes funções para a EJA: *a função reparadora*, na qual se reconhece o acesso à educação como o acesso a um direito civil negado, para aqueles que foram forçados a abandonar os estudos diante da necessidade de sobrevivência, frente às profundas desigualdades sociopolíticas e econômicas brasileira; *a função equalizadora*, na qual deve ser proporcionada maiores oportunidades de acesso e também de permanência na escola para o atendimento desses mesmos sujeitos; e *a função qualificadora*, na qual as instituições de ensino devem prever tarefas que propiciem a atualização de conhecimento por toda vida, como uma função permanente que reforça o sentido mais amplo da EJA.

Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles (BRASIL, 2000, p. 11).

Esse trecho das DCN da EJA ajuda a evidenciar que o trabalho curricular da escola, ao se orientar por concepções e sentidos mais ampliados para essa modalidade educativa, pode contribuir para o conhecimento, a reflexão e a desconstrução da concepção supletiva da EJA, instituída pela Lei 5.692 de 1971, no período da ditadura militar, que conferia a essa modalidade a função de suplência, ou seja, de substituição compensatória do ensino dito regular, por meio de

⁵³ Essa resolução estabelece as Diretrizes curriculares nacionais para a EJA, configurada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – lei nº9.394/96).

atividades educativas abreviadas, como cursos e exames certificadores, diante da necessidade de formação mínima e urgente e de mão de obra barata, exigida pelas demandas do mercado de trabalho precarizado já existente à época. Como afirma Di Pierro (2005, p. 1118):

[...] mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo [...] Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos [...].

Diante desse relato, é preciso refletir se a definição dos conhecimentos significativos propostos pela escola se distancia ou se aproxima do que seria o estabelecimento de mínimos conhecimentos para os/as educandos/as da EJAI, pois, mesmo que não seja essa a intenção de muitas escolas, tal concepção supletiva da EJA, de viés compensatório, pode ser reproduzida nas instituições escolares, subestimando o potencial de aprendizagem dos/as educandos/as. A visão pedagógica restrita da EJA, atualmente, sofre influência do paradigma compensatório dessa modalidade, em função do desprezo histórico que sempre teve no campo das políticas educacionais públicas, pois, segundo Di Pierro, a estreiteza dessa visão não é consequência apenas dos escassos resultados alcançados no ensino supletivo, mas também colaborou “[...] a crônica escassez de recursos financeiros e a falta de preparo específico dos professores [...] que afetaram de modo mais agudo as modalidades de menor prestígio, como a educação de jovens e adultos” (DI PIERRO, 2005, p. 1118). Problemáticas estas que ainda são desafios a serem superados, apesar dos relativos avanços e recuos ao longo da história de EJA no Brasil.

O paradigma compensatório da EJA ainda está muito presente nas redes públicas educacionais, que adotam, na dimensão do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), a reprodução da lógica da função do currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades, por meio da qual se estabelecem mínimos conhecimentos para o currículo, considerando-os como uma cultura comum a todos/as os educandos/as, à revelia da heterogeneidade de perfis desses sujeitos, como uma política curricular compensatória de caráter mais aligeirada. Como reflete Arroyo, sobre a tensa história da construção do reconhecimento dos sujeitos da EJA ao direito ao conhecimento socialmente produzido:

Nem todos os grupos sociais, raciais, de gênero foram reconhecidos sujeitos de direitos humanos. Alguns grupos se autodefiniram sujeitos segregando trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, e indígenas como sem direito a ter direito. Logo, sem direito ao conhecimento. [...] A instrução elementaríssima que lhes foi oferecida no Império e na república não foi pensada como direito ao conhecimento. As escolas de primeiras letras não garantiam o direito ao conhecimento. Até hoje, o domínio das

habilidades de leitura, contas e noções elementares de Ciências oferecidos a milhões de brasileiros não pode ser pensado como garantia do direito ao conhecimento socialmente produzido (ARROYO, 2019, p. 126).

A política compensatória de acesso a mínimos conhecimentos está relacionada à continuidade de uma história de negação de direito ao conhecimento, sobretudo para os grupos sociais mais socialmente segregados. Isto, pois, na organização do sistema público educacional brasileiro (ARROYO, 2019), o conhecimento produzido e sistematizado pertence a poucos privilegiados; para os que ocupam o andar de baixo, os subcidadãos, basta os conhecimentos elementares, e, assim, as hierarquias de conhecimento – mais elementares, médios e superiores – reproduzem a lógica das hierarquias sociais de classe, de raça e de gênero.

O currículo do mínimo prescrito é proposto a partir de um modelo político-pedagógico hegemônico segregador, que tem empobrecido o acesso a saberes vinculados à prática social para os/as educandos/as, prevalecendo os saberes voltados à manutenção desses sujeitos nos espaços de sobrevivência e do mundo do trabalho mais precarizado e desumanizado. Entretanto,

A escola fez seu dever deixando exposto que a produção da sub cidadania toca em processos sociais e políticos mais complexos de classe e de poder. Responsabilizar os mestres e a escola pública é antiético. Há conhecimentos socialmente produzidos que exigem presença nos currículos. Conhecimentos, verdades que os docentes-educadores e os próprios educandos têm direito a conhecer. Ao menos que, nos itinerários para a EJA, sejam-lhes garantido o direito a esses conhecimentos. A essas verdades históricas, sociais. É pedagógico, profissional e ético garantir-lhes a verdade (ARROYO, 2019, p. 130).

Arroyo alerta que a persistência histórica de negação de direitos aos grupos sociais empobrecidos, dentre os quais o direito à educação, e o acesso aos conhecimentos que expliquem seus processos de desumanização, tem limitado a função da EJA para a garantia de uma escolarização elementar, ou uma educação voltada para a *inclusão cidadã marginal*, sustentada por lógicas processuais intencionais de regulação e segregação política hegemônica.

Feitas essas considerações, sobre as dimensões do currículo modelado e prescrito, o currículo apresentado aos professores/as e alunos/as, evidenciado na fala da coordenadora da Escola Esperança, a partir da consideração sobre os limites do uso do livro didático pelo professor de Matemática na EJAI dessa escola, e sua experiência com a produção alternativa de meio didático para seus alunos, possibilita as seguintes reflexões.

Essa dimensão curricular tem ocupado historicamente um lugar central na definição dos conteúdos que os/as professores/as devem trabalhar na escola. Esse recurso, ao apresentar um roteiro pré-estabelecido a ser utilizado na prática pedagógica docente, tem a intenção subjacente de simplificar e facilitar o controle do trabalho do professor. Logo, apresenta conteúdos com

uma determinada forma, além de mostrar formas e estratégias de ensino, na maioria das vezes organizadas a partir de lógicas culturais externas às especificidades da escola, mas disponibilizadas como caminho natural a ser seguido, independentemente das especificidades dos perfis dos/as educandos/as.

Os livros didáticos, ao serem usados como únicos recursos para a estruturação do currículo escolar, tornam-se um meio indireto muito potente do controle do exercício profissional docente, que muitas vezes dispensa a presença das equipes técnicas de inspeção administrativa. Apesar disso, as especificidades que ocorrem nas escolas interditam a realização desses objetivos de forma plena e reprodutivista. Nem sempre esses livros abordam os conteúdos de forma aprofundada (SACRISTÁN, 2000). Produzem-se materiais deficientes, simplificados e superficiais nas abordagens teórico-metodológicas. Por outro lado, há também a produção de meios didáticos mais complexos e aprofundados, que, apesar de apresentarem melhor qualidade, também não são utilizados por alguns professores, porque estes detectam diferentes dificuldades de aprendizagem, sobretudo para boa parte dos estudantes, que têm uma trajetória escolar descontínua, como na EJA, resultante dos seus percursos profissionais também inconstantes, voltado ao sustento básico, que os expulsou um dia da escola. Esses são alguns elementos da teia complexa que envolve os processos educacionais públicos, que atendem aos grupos sociais marginalizados nas dinâmicas socioeducacionais desiguais.

No relato da coordenadora pedagógica da Escola Esperança, o livro didático usado pelo professor de Matemática não teve muito efeito em seu trabalho curricular, porque se distanciava, naquela instituição, das especificidades necessárias à aprendizagem dos seus alunos/as na EJAI. A alternativa que esse professor adotou, perante as dificuldades com o uso desse recurso, foi a produção de uma apostila, ao que tudo indica, organizada para atender às especificidades dos seus educandos/as. A dinâmica adotada por esse professor está relacionada à proposição defendida por Sacristán (2000), de fortalecer a autonomia e a capacidade criativa dos/as professores/as na elaboração de seus próprios materiais didáticos, tendo em vista a reflexão crítica sobre os materiais curriculares, que concretamente podem intervir e contribuir para o avanço de suas próprias práticas pedagógicas. Com a política curricular da EJAI fundamentada na matriz do pensamento freireano, assente numa perspectiva dialógica e democrática, há espaços para construções curriculares de materiais didáticos autorais, que permitem o exercício profissional docente mais autônomo e praxiológico. É importante ressaltar que muitos docentes não estão sendo preparados para o exercício profissional autônomo, tanto em alguns cursos de licenciatura, como em algumas formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino. Prevalece, aos/às professores/as, um trabalho curricular muito

diretivo, como consequência de políticas curriculares impostas às escolas, de forma verticalizada, interditando a realização de práticas curriculares alternativas, firmadas no fortalecimento da autonomia profissional docente.

Em suma, na relação entre o currículo prescrito, apresentado aos professores e alunos, e o currículo modelado, a coordenadora pedagógica, ator e educadora da política curricular de base freireana da EJAI, demonstrou uma preocupação metodológica com a priorização dos conhecimentos significativos para aprendizagem dos/as educandos/as, como uma diretriz curricular para o trabalho pedagógico dos/as professores/as. Além disso, ela também estava atenta à reflexão sobre os limites levantados pelo professor de Matemática da Escola Esperança, ao fazer uso do livro didático. Ela expressou isso por meio da valorização da iniciativa da produção de material didático alternativo feita por esse docente. No entanto, é relevante considerar alguns aspectos do relato da coordenadora pedagógica, sobre o fato de a diretriz curricular ser voltada à priorização dos conhecimentos significativos para a aprendizagem dos/as educandos/as da EJAI, de maneira que a qualidade prevaleça sobre a quantidade.

- a) Esse conhecimento significativo se distancia ou se aproxima da definição de Sacristán (2000) sobre currículo de mínimos conhecimentos na EJAI?
- b) Esse conhecimento significativo se distancia ou se aproxima da valorização da heterogeneidade do perfil dos/as educandos/as da EJAI?
- c) Esse conhecimento significativo se distancia ou se aproxima do estímulo ao potencial de ser mais na aprendizagem dos educandos/as?
- d) Esse conhecimento significativo se distancia ou se aproxima da proposição de uma EJAI de saberes elementar?
- e) Esse conhecimento significativo se distancia ou se aproxima da explicação dos processos de desumanização dos grupos sociais marginalizados?
- f) A seleção do conhecimento significativo se distancia ou se aproxima de um exercício profissional autônomo e praxiológico na EJAI?
- g) Esse conhecimento significativo se distancia ou se aproxima do estímulo à produção alternativa de materiais didáticos pelos/as professores/as?

Para analisar um pouco mais o planejamento curricular coletivo da Escola Esperança, é preciso aprofundar as análises sob o relato dos professores/as dessa instituição.

5.1.2.2 Práticas curriculares – planejamento coletivo – professores/as

O planejamento curricular coletivo corresponde à operacionalização do currículo modelado pelos/as professores/as nos momentos do HTPC, realizados com a coordenadora pedagógica. Nesses momentos, são demandas dos professores/as o planejamento coletivo das ações que irão desenvolver, a partir das considerações das metas e objetivos do plano curricular geral da escola, da escolha, organização por níveis e apresentação dos conteúdos a serem trabalhados, da definição de objetivos comuns, do diálogo sobre avaliação, etc. Nesse sentido, os/as professores/as apresentaram a seguinte dinâmica existente no planejamento coletivo da Escola Esperança.

Segundo a professora de Ciências,

Através de reuniões, esses encontros são feitos sempre com professor, coordenação a direção. [...] então, a gente observa o caminho, os avanços, também as dificuldades durante o percurso e, aí, a gente vai avaliando e vendo o que é que se pode fazer em cima dos resultados que a gente tem obtido. Então esses encontros eles servem tanto para avaliar o percurso e também elaborar estratégias de como conduzir o trabalho em sala de aula [...] é nesses momentos, por exemplo, que nós planejamos o trabalho com os alunos, pensamos em trabalhar com projetos, um projeto integrador, um projeto que envolve todas as disciplinas, um trabalho interdisciplinar. Então, foi o que na Escola Esperança a gente realizou em relação à cidade de Maceió. Foi feito um trabalho bem interessante para que os alunos conhecessem a cidade de Maceió, a sua formação, a sua cultura [...] também teve outro projeto interdisciplinar, foi em relação à copa, a gente fez na época em que ocorreu os jogos, foi bem interessante, e outros trabalhos também em relação à cultura popular, às festas juninas (Professora de Ciências da Escola Esperança).

Sobre o planejamento curricular coletivo, a professora de Ciências mencionou alguns elementos que são demandas dos/as professores/as, como planejadores/as do currículo da escola, que são tratadas nesses momentos do HTPC. Um dos pontos que ela destacou foi que, nesses momentos, costumavam ocorrer diálogos acerca da dimensão da avaliação do processo curricular, realizado nas turmas da EJAI dessa escola. Diante disso, e a partir de Sacristán (2000, p. 271) “A avaliação é uma exigência institucional em alguns momentos da escolaridade [...] As opções que se façam em torno da avaliação têm uma forte repercussão no ambiente educativo, em geral, e nas atividades que se desenvolvem dentro dele”. A professora evidenciou que, nessa escola, o acompanhamento do processo curricular era, sim, pensado de forma coletiva e continuamente avaliado, a revelar ações dialógicas entre os/as professores/as que reverberavam em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

A partir das ideias de Saul, sobre avaliação crítica em processos de reorientação curricular de base freireana configuradas na escola, Silva (2004, p. 340) explica que “Encarada como investigativa, diagnóstica e processual, a avaliação emancipatória corresponderia ao

momento de interface entre a análise crítica do vivenciado e o planejamento do devir, buscando a superação das dificuldades”. Ao se analisar sobre o que foi pensado e realizado nesse currículo, o coletivo de professores/as buscou identificar quais foram os impedimentos principais por eles/as enfrentados e que reencaminharam outras possibilidades, diante dos resultados alcançados naquela etapa da atividade curricular.

Todo esse processo reverberava na escola como um todo e em cada professor/a individualmente, porquanto os momentos do HTPC se transformaram num espaço coletivo de estudo, formação e avaliação político-pedagógica contínua.

A professora de Ciências destacou ainda em sua fala que a forma de integração curricular adotada na Escola Esperança referia-se ao método de projetos, como caminho para a organização do currículo da EJAI. Sobre isso cabe algumas reflexões.

O elemento referente à organização do conteúdo, presente na dimensão do currículo modelado pelos professores/as (SACRISTÁN, 1998), refere-se ao planejamento realizado, a partir das sequências de conteúdos relacionados à utilização da aprendizagem no contexto social dos educandos/as da EJAI. Tal modelo de integração curricular foi organizado a partir dos interesses do alunado em torno de um problema social e atividades da vida cotidiana. Como detalha Sacristán (1998, p. 285)

Como instrumento de esclarecimento de conteúdo e das relações entre as partes do mesmo, tanto para os professores/as como para os/as alunos/as, podem se utilizar de mapas conceituais de conteúdo para representar as relações de dependência do significado entre os componentes diversos da unidade de ensino [...].

Essa perspectiva curricular, segundo centros de interesse, proposta a partir de temas, como Maceió, Copa e Cultura popular, e por meio do método de projeto, difere das proposições do currículo de matriz freireana proposto para a EJAI, conforme detalhado a seguir.

Esse modelo (SANTOMÉ, 1998) foi formulado por William H. Kilpatrick, em 1918, um matemático, físico e pedagogo americano, aluno de John Dewey⁵⁴, e também um estudioso que fez parte do movimento educacional progressivo no início do século XX. Sua forma de integração volta-se para as preocupações que despertam o interesse dos/as alunos/as, de forma a se comprometerem com sua aprendizagem. A ideia é que os alunos não fiquem passivos e sim ativos no processo de sua experiência educativa. Segundo Santomé (1998, p. 204)

⁵⁴ John Dewey foi um filósofo e professor americano que propôs a defesa da união da teoria com prática nos processos de ensino. Foi o principal representante do movimento da educação progressiva.

A defesa do método de projetos baseia-se em que a educação tradicional estava desconsiderando a dimensão socializadora das propostas curriculares [...] com essa metodologia tradicional, alunos, e alunas memorizavam conhecimentos, desconhecendo sua utilidade e como tinham sido construídos; assim, os conhecimentos só eram válidos para ‘permanecer’ nos centros de ensino, mas não para proporcionar-lhes uma melhor inserção e participação em seu próprio ambiente. O principal ponto de partida do método de projetos deriva da seguinte filosofia: Por que não fazer dentro da sala de aula o que se faz continuamente na rua, no ambiente natural verdadeiro?

A prática envolvida nesse modelo de integração curricular é a resolução de problemas da vida cotidiana dos alunos/as, a partir da relação e contribuição do conhecimento a ser desenvolvido nas disciplinas. A dimensão prática do conhecimento, além de ser mais valorizada, passa a ter uma dimensão muito utilitarista em seu enfoque. Uma importante reflexão, apontada por Santomé (1998, p. 206) quanto a esse modelo, refere-se à compreensão de que

[...] nem sempre os estudantes propõem projetos de interesse educativamente valioso. Podem existir propostas nas quais sejam geradas diversão e prazer, mas que resultam triviais de um ponto de vista educacional. Um bom projeto curricular tem de ser prazeroso e educacional ao mesmo tempo; tem de propiciar uma certa continuidade nos aprendizados, tornando-os compatíveis com os requisitos de relevância [...].

O autor reforça a necessidade de que os processos educacionais possam ajudar a transformação social, numa perspectiva que vai além do paidocentrismo, no qual os estudantes têm a palavra final na definição do projeto a ser considerado interessante ou não, acentuando respostas comportamentalistas, que reduziriam os processos educativos a uma aprendizagem behaviorista, focada em processos de estímulo-resposta.

Sobre integração curricular, a partir do método de projetos, com o foco nos interesses dos educandos/as, Silva (2004) promove as seguintes problematizações:

É esse o significado dado por Freire ao afirmar que a realidade do educando é o ponto de partida para o desenvolvimento da práxis libertadora? Situações significativas e centros de interesses possuem o mesmo sentido ético, político-pedagógico e epistemológico?

Ao responder a essas indagações, Silva (2004) deixa claro que o sentido proposto para o currículo de matriz freireana não possui o mesmo sentido que está presente no método de projeto, pois, segundo suas palavras,

Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas (Freire), recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos preestabelecidos

a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. São limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciada (SILVA, 2004, p. 162).

A política curricular freireana proposta para a EJAI, como uma práxis considerada humanizadora e transformadora de uma realidade (SILVA, 2004), é reconhecida como crítica, ética e emancipatória por problematizar as relações opressoras às quais são submetidos/as os educandos/as da EJAI. Ela não é limitada a problematizações funcionalistas, que priorizam a resolução dos problemas do cotidiano mais evidentes dos sujeitos dessa modalidade educativa.

A política curricular freireana parte de uma racionalidade curricular problematizadora da realidade existente, na qual os sujeitos professores/as são levados a refletir acerca de suas próprias práticas curriculares. Diante disso, os processos de desconstrução e ressignificação das visões curriculares hegemônicas não ocorrem sem conflitos, resistências e contraposições, e a necessidade de um maior ou menor tempo de reflexão, ou para possíveis reencaminhamentos dos/as professores/as, não pode ser ignorada. É importante compreender também que, para esses sujeitos,

As saídas que buscam, individual ou coletivamente, podem não ser aquelas sonhada pelos que decidem, nem aquelas debatidas, pelos que pensam a educação, porém, são saídas, refletem escolhas possíveis, pensadas individualmente e debatidas coletivamente (ARROYO, 1999, p. 152).

Os processos de reorientação curricular nas escolas se configuram a partir de um repertório experiencial curricular já pré-existente dos/as professores/as, que, em tensionamento com diferentes proposições, vão constituindo e reconstituindo os novos fazeres curriculares continuamente. Nesse sentido, cabe refletir sobre qual caminho político-pedagógico, ao usar o método de projetos como organização curricular, a escola está reforçando. É importante reconhecer que a Escola Esperança vem enfatizando o papel dos/as educando/a no centro do processo curricular, o que já demonstra o desencadeamento de movimentos educacionais que buscam romper com alguns pontos da tradição curricular bancária, centrada na valorização de conteúdos como principal ação educativa.

A partir das contribuições de Arroyo (2021) sobre a matriz do pensamento freireano, um primeiro eixo fundamental que ele propõe para ser refletido em um processo de reorientação curricular é sobre a importância de os sujeitos educandos/as ocuparem o centro dos processos curriculares. A escola, ao adotar esse direcionamento, tem a preocupação de recuperar a ação dos estudantes e não apenas a preocupação de recuperar o conteúdo – geralmente

descontextualizado e fragmentado – na ação educativa. Esse movimento provoca o diálogo entre educandos e educadores/as, de modo que o conteúdo e os valores humanos tornam-se meios para as interações entre ambos, não de uma forma bancária, mas de uma forma compartilhada. Diante disso, a escola e os professores que se abrem para essas experiências constroem novos olhares, ao valorizar as vivências dos alunos. Esse é o processo de reeducação do olhar político-ético-pedagógico que passa a acontecer na escola.

Esse novo olhar vai sendo construído a partir do conhecimento dos/as professores/as sobre a realidade social, econômica e política que tais educandos/as experienciam, sem perder de vista a dimensão humana desses sujeitos, tendo a preocupação de se apropriarem dos efeitos das in-humanidades às quais são submetidos. Traz-se, assim, para o currículo da escola o trabalho com os conhecimentos que de fato desocultam as causas dos processos de desumanização. O alerta de Arroyo, ao refletir a contribuição do pensamento freireano nesse aspecto, é para que não ocorra a reprodução da educação bancária na escola. Deve-se focar realmente em um processo de formação humana que contribua com a ruptura do padrão político-pedagógico hegemônico e segregador. A intenção principal é a desnaturalização dos processos de barbárie pelos quais muitos dos/as educandos/as da EJA passam (ARROYO, 2019), quando, por exemplo, testemunham o que está acontecendo com a população negra e jovem que reside nas periferias das cidades brasileiras e são vítimas de políticas de extermínio, legitimadas e conduzidas por um Estado repressor, como esse atualmente vigente no País.

Diante disso, cabe refletir se, na EJAI da rede pública municipal de Maceió/AL, os processos de reorientação curricular nas escolas, ao adotar-se os métodos dos projetos, estão conseguindo efetivamente direcionar-se para a dimensão político-ético-pedagógica defendida pela proposta curricular freireana, ou para outro caminho politicamente mais ingênuo.

Explicada a prática de planejamento coletivo, vivenciada na operacionalização do currículo da EJAI nessa escola, sob o ponto de vista da professora de Ciências, temos então os professores de História e Língua Portuguesa a se expressaram sobre o mesmo ponto, da seguinte forma:

Eu sou totalmente favorável, porque é nessa hora que o mais calado fala e o que fala mais ouve mais. A participação é muito grande. Pra mim, planejamento individual não teria porque existir. Eu acho até que os HTPIs da vida, aquele negócio individual, você com coordenador uma coisa tão. [...] Eu acharia que esse individual seria uma conversa meio que pelos corredores. O planejamento que a gente faz no coletivo, eu vejo o que o profissional de Matemática tá trabalhando e o professor de Matemática vê o que eu tô trabalhando nas minhas disciplinas. Os temas são focados e um ajuda o outro, uma música para o professor de inglês, um texto para o professor de História. Então, há essa produção coletiva. Eu acho que a gente aprende muito mais, e é algo fantástico. Não há como desenvolver um planejamento se ele não for coletivo. Eu discordo totalmente da ideia do planejamento individual, porque eu fico pensando assim: – rapaz, eu não conheceria meu colega, eu já acho triste a escola ser dividida, eu não saber o que acontece de manhã e à tarde na escola, só saber o que acontece à noite. Eu acho que isso é

um trabalho que passa pela gestão também, por quem organiza a estrutura da escola. Planejamento coletivo é fundamental, fundamental (Professor de História da Escola Esperança).

O professor de História dessa escola reafirmou a importância da mediação curricular por meio de um trabalho curricular dialógico e participativo, revelando uma compreensão aprofundada da importância de um trabalho curricular menos hierarquizado e fragmentado na escola, de forma mais geral. Problematizou, inclusive, a realização do planejamento individual, destacado por ele como menos necessário que o coletivo.

A fala desse professor traz a possibilidade de enfatizar, a partir das contribuições de Arroyo (2021), na matriz do pensamento freireano, um segundo eixo fundamental que ele propõe para ser refletido na reorientação curricular: o foco nos processos de humanização pelos/as quais lutam os coletivos sociais, reconhecendo os processos políticos pedagógicos formativos que foram construídos nos movimentos sociais, que explicam como suas experiências de resistência coletiva são articuladas.

A matriz do pensamento freireano foi vivenciada por seu defensor através da sua experiência concreta junto aos movimentos sociais, que, na elaboração de uma pedagogia própria, tornam os sujeitos coletivos produtores de saberes, valores e cultura, orientando-os para a luta de uma determinada causa.

Emerge dessa experiência a proposição da organização da luta em defesa da educação de base freireana, por meio do reconhecimento da centralidade dos sujeitos coletivos, como educadores dos vários segmentos da escola – professores/as, coordenadores/as, diretores/as, merendeiros/as, porteiros/as, educandos/as e comunidade em geral –, nos processos educacionais e curriculares a serem desenvolvidos e operacionalizados pela escola.

O professor de História defendeu os processos de planejamento coletivo por serem articulados de maneira dialógica, diante da compreensão do pensamento freireano e da experiência pedagógica coletiva de 13 anos que ele já acumulava. Diante disso, e partindo da compreensão da política curricular de base freireana da EJAI como algo baseado na defesa de uma educação libertadora, o diálogo é visto como um processo essencial.

Como enfatiza Freire (1987, p. 51-52), o diálogo, como fenômeno humano, é revelado pela palavra por meio de seus elementos constitutivos, a partir da dimensão da ação e da reflexão, que, compreendidas em interação, de forma solidária, induzem movimentos de práxis capazes de transformar o mundo, desde que sejam palavras verdadeiras ou autênticas. Quando caminham do lado contrário, por meio de palavras inautênticas, sacrificam a reflexão e viram

verbalismos, alienações e palavras ocas, sem função para denúncia do mundo e compromisso com a transformação.

Na construção do currículo freireano, os momentos relacionados ao planejamento coletivo proporcionam o diálogo entre o/as educadores/as e educandos/as. É quando os sujeitos coletivos na escola, tal como acontece nos espaços de formação humana dos movimentos sociais, decidem sobre o conteúdo e a forma do que será trabalhado na instituição.

Além do diálogo, o professor de História enfatizou o potencial da participação entre o/as professores/as nos planejamentos coletivos. Segundo Saul (2018, p. 1163-1164)

Falar de uma participação autêntica em um trabalho curricular implica respeitar e valorizar as necessidades e demandas concretas de todos os sujeitos participantes. Necessidades e demandas que precisarão ser problematizadas e discutidas de forma ampla e democrática, de modo que as decisões tomadas, a partir delas, sejam construídas dialogicamente, no confronto de argumentos, e possam expressar o desejo coletivo e responsável dos diferentes sujeitos do fazer educativo.

A participação de que fala o professor de História mostra o seu engajamento e os dos demais professores/as com o processo de modelação curricular de base freireana na EJAI, por meio da tomada de decisões, partilha e troca de experiência pedagógica, tendo como horizonte a construção de um currículo mais crítico e democrático para os educandos/as dessa modalidade educativa.

Depois da análise da fala do professor de História, o professor de Língua Portuguesa trouxe a seguinte preocupação sobre o tempo destinado ao planejamento coletivo, como atividade organizadora da prática do currículo modelado na escola:

Então, é um estudo coordenado, é no momento do HTPC que a gente faz isso. É nesse momento de reuniões semanais, que são curtas, porque quando fica interessante [...] quando você começa esquentar, acabou, porque já tem que entrar em sala de aula [...] começa de seis da noite a reunião e vai até as sete. Aí tem que finalizar pra ir pra sala de aula. Então às vezes é curto, se arrasta um pouco devido a isso, é o tempo curto, mas proveitoso (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

Esse professor problematizou o pouco tempo reservado aos momentos de HTPC na Escola Esperança. No entanto, embora curtos, reconheceu serem encontros muito proveitosos. Cada escola deve organizar a dinâmica desses momentos, devendo totalizar quatro horas de trabalho ao final de cada mês. Esse elemento é uma demanda que envolve determinações pensadas na dimensão do currículo prescrito, no âmbito externo à escola, e a dimensão do currículo modelado, que envolve no âmbito interno o contexto de realização curricular. No

presente caso, relacionava-se à estrutura da escola, na qual a coordenadora pedagógica era responsável pela organização dos horários destinados às reuniões e às aulas dos/as professores.

Silva (2004) constatou, ante as dificuldades de construção de condições para a realização dos movimentos de reorientação curricular freireana, em algumas redes públicas de ensino no Brasil, sobretudo nas décadas de 1990 e 2000, a necessidade de uma organização nos tempos e espaços reservados para a concretização dessa política escolar:

As alterações curriculares apontam não apenas para modificações dos tópicos dos conhecimentos abordados e das metodologias e didáticas adotadas, envolve também uma gama de atividades extraclasse: as reuniões pedagógicas que viabilizam os trabalhos coletivos tornam-se semanais; diariamente é possível observar educadores realizando discussões e trocando experiências, revendo programações, preparando atividades conjuntas para desenvolver em sala de aula; as atividades pedagógicas com os alunos em outros espaços além da sala de aula – bibliotecas, pátios, visitas a campo etc. – tornam-se frequentes; reuniões periódicas envolvendo educadores, representantes da comunidade, alunos, funcionários; a necessidade em muitas escolas de optar por uma nova organização vertical do currículo – ciclos de formação, etapas de aprendizagem, totalidades do conhecimento etc. – ocasiona modificações consideráveis na rotina escolar. Todas essas atividades envolvem rearranjos nas práticas diárias dos diversos segmentos (SILVA, 2004, p. 376).

A adesão à política curricular de base freireana, baseada na matriz do pensamento freireano, exige um maior tempo de dedicação dos/as professores em várias atividades relacionadas à sua concretização, como participação em reuniões de planejamento coletivo, estudos, pesquisas, atividades extraclasse etc. O fator tempo, problematizado pelo professor de Língua Portuguesa, pode com efeito mostrar-se insuficiente diante de tantas demandas que emergem dessa política. Apesar dos limites, as reuniões de HTPC eram extremamente importantes para a continuidade das ações curriculares nessa escola, segundo o professor de Língua Portuguesa.

Além das falas dos/as professores/as de Ciências, história e Língua Portuguesa, outro depoimento importante foi o do professor de Matemática, que referiu um elemento político e constitutivo fundamental para a realização do currículo da EJAI a ser modelado pela escola:

[...] no momento a diretora é a Juliana, que era vice da anterior. Aí veja, como é importante essa maturação do grupo, um dos fatores que nos posicionou a favor da eleição de Juliana, é justamente isso, por saber que ela vai acompanhar esse trabalho que já havia sido feito, que ela agora pode dar continuidade. Isso é importante numa escola, não colocar alguém na direção que esteja totalmente fora, contrário a esse trabalho que a EJA se propõe. Claro que eu não sou o dono da verdade, mas o que é que acontece com muitas escolas da rede? Por que é que a EJAI em algumas escolas tem dificuldade? [...] muitos gestores falam assim: – EJA é uma coisa que não dá certo, pra que isso na minha escola? É um turno a mais, isso não vai servir de nada, eu já trabalho manhã e tarde, ainda vou ter que ir à noite? É muito cansativo! E essas falas vão lentamente acabando com a EJAI. Professores tendo que ser removido para outras áreas, pra outras escolas[...] aqui houve com a EJAI um compromisso forte, de não só dar

uma visibilidade para o matutino e vespertino, mas também ter essa visão para o noturno. Nesse sentido, a nossa escola, graças a Deus, vem bem. Tanto é que, a prova disso, foi que a diretora é antenada, vem à noite na escola. Veja, ela tá de manhã e tarde, e à noite também. Cansa? muito, mas ela tá com a gente, não é? Tanto ela como a coordenadora, a vice-coordenadora, que também tá muito próxima da gente, entende? Essas reuniões agora, nossa, durante a pandemia, todas as nossas reuniões, de HTPC, de formação, de discussão, elas participam junto com a gente. Veja, como é que uma escola, como é que um grupo de professores não pode se sentir bem dentro de um trabalho que flui dessa maneira? Você me entende? Então, por isso que eu falo de forma tranquila dessa escola, e repito, eu não estou pintando uma fantasia não. Eu tô te falando de uma realidade que eu vivencio. Porque, se não fosse, eu lhe garanto que eu também lhe diria, com certeza eu também lhe diria (Professor de Matemática da Escola Esperança).

Ao evidenciar o papel da direção no compromisso com a EJAI de sua escola, o professor mostra a importância desse ator na política curricular de base freireana proposta para essa modalidade educativa. Sobre a gestão escolar e seu papel para a efetiva qualidade da EJAI, o documento das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Maceió (2018) para essa modalidade propõe, para os/as gestores, alguns caminhos a serem articulados com a gestão da Semed. Com o objetivo de favorecer um trabalho político-pedagógico que respeite as especificidades dos educandos/as, há dez condições importantes a serem alcançadas:

1. oportunizar a presença do gestor escolar também no turno no qual é ofertada a EJAI;
2. manter a biblioteca em funcionamento, em todos os turnos da escola;
3. disponibilizar alimentação escolar adequada às necessidades nutricionais dos estudantes da EJAI;
4. proporcionar acesso ao material didático;
5. favorecer o acesso aos bens culturais;
6. oferecer transporte escolar para aqueles que têm dificuldade de ingresso ao espaço escolar;
7. promover planejamento coletivo;
8. contar com professores com a formação e a carga horária exigidas por lei;
9. incluir no Projeto Político-Pedagógico a Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
10. compreender os motivos da presença dos sujeitos na modalidade EJAI e criar mecanismos que evitem evasão e repetência (MACEIÓ, 2018, p. 41-42).

O professor de Matemática, em seu relato, expressou a necessidade do comprometimento da gestão escolar com a própria modalidade da EJAI em sua escola, para que a política curricular de base freireana na EJAI possa ser realizada. Além da importância de esse gestor garantir as condições necessárias a um bom funcionamento das atividades à noite, com o apoio do âmbito administrativo da Semed, fica evidente a participação desse ator no planejamento coletivo junto aos/as professores/as e demais segmentos da escola, nos momentos de reflexão e organização curricular da instituição educativa, pois, como afirma Silva (2004, p. 360),

[...] Um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é

uma necessidade pedagógica. Caso não seja assim encarada, nossa prática de construção de cidadania estará comprometida.

Para o avanço de uma proposta curricular de base freireana, como da EJAI, é essencial a garantia de uma gestão democrática e politicamente comprometida com essa modalidade, caso contrário, corre-se o risco de precarizar e fragilizar o trabalho pedagógico, numa direção contrária do que propõe a matriz do pensamento freireano. Por outro lado, nos lugares onde essas propostas curriculares democráticas conseguiram avançar, o papel profissional dos docentes e gestores nos planejamentos curriculares, como um fator mediador fundamental na construção de currículos comprometidos com mudanças educacionais de fato qualitativas na escola, teve implicações positivas nas práticas de ensino e aprendizagem condizentes com uma perspectiva educacional libertadora e democrática (SACRISTÁN, 2000).

Em síntese, a política atuada no nível da tradução na Escola Esperança, em relação às práticas de planejamento curricular coletivo, mostrou que a coordenadora e os/as professores/as do segundo segmento da EJAI compreendem, ao adotar alguns de seus princípios, a perspectiva curricular de base freireana para essa modalidade.

Na linguagem da prática dessa política, a organização do currículo modelado adotado na escola tem como direcionamento o método de projetos, vivenciado de forma interdisciplinar, no qual a prática pedagógica adotada tem a ação dos sujeitos no centro dos processos educacionais. Nessa escola, o currículo da EJAI é organizado, portanto, a partir de uma cultura de planejamento curricular coletivo e democrático, sujeito a processos avaliativos contínuos.

5.1.2.3 Prática de planejamento curricular individual – voltado para as ações dos professores/as

Quanto ao planejamento das ações curriculares articuladas junto aos professores/as, a coordenadora explica sobre a reorganização que fez em sua própria dinâmica de trabalho com a política curricular da EJAI, e depois revela o trabalho de orientação que desenvolve com os/as professores/as a partir da experiência com o currículo de base freireana vivenciada nesta escola. Essa dinâmica retrata suas atribuições com o plano geral da escola e a condução dos processos curriculares voltados para o currículo modelado.

Sobre a reorganização de sua prática diz o seguinte:

O professor é o termômetro, na verdade os alunos são o termômetro, mas o professor, ele que está em sala de aula [...] como eu te falei eu fui orientadora, é o que eu realmente amo, a orientação, e eu pensava, me desdobrava porque queria trazer sempre ideias, porque eu queria isso, porque eu queria aquilo.

Depois eu parei um pouquinho e pensei [...] Eu repensei a coordenação [...] eu trazia, mas será que era o que ele precisava? Será que era o que ele queria, o professor? Será que era a necessidade que ele via no aluno dele? [...] Tem uns dois anos que eu fiz uma reunião, eu disse: - gente, olha! esse ano vocês vão trazer. Então, eu quero saber, vou deixar um professor responsável pelo primeiro bimestre e um professor responsável pelo segundo bimestre, não um só, um professor responsável para saber o que a gente distribuiu, o que a gente queria trabalhar. Então, ficou um professor responsável no segundo segmento, um professor para o primeiro bimestre e um professor para o segundo, o terceiro e o quarto. Então, vamos dar um exemplo, ia ter eleições, o professor de História e Geografia, muito politizado, muito tudo, iria trabalhar essa temática, ele iria envolver todo mundo nesse processo, ele ia ficar à frente disso. Na época foi copa, o professor de Língua Portuguesa trabalhou copa, então os textos, tudo, trazia mais isso e aí a troca era coletiva. Mas, eu ficava mais ali, de ouvinte. Eu dizia: - o que vocês precisarem eu estou aqui pra fazer, a demanda vem de vocês para mim e assim foi maravilhoso! [...] na temática de Maceió a gente focou nos bairros, foi dividindo algumas coisas pra gente vê: - o que que tá faltando aqui? Trazer um morador mais antigo pra conversar com eles, trazer um pouquinho da cultura. Então assim, foi muito legal quando começou a discussão porque a maioria dos profissionais da escola eles moram aqui no bairro, então conheciam. Aí começaram, começou aquela troca de conhecimento que eu não ia ter, porque eu não faço parte dessa comunidade. Então, se eu trouxesse a minha ideia era totalmente diferente deles que moram, deles que vivem há muitos anos já aqui, entendeu? Então assim, eu fiz isso, cada um ficou responsável por um bimestre e aí as ideias surgiram (coordenadora pedagógica da Escola Esperança).

Nesse trecho da entrevista, a coordenadora pedagógica mostra que para trabalhar com a política curricular da EJAI, optou por reorganizar sua prática organizativa junto aos professores/as, por meio da descentralização da ação articuladora dos processos curriculares da escola, até então centrado em suas proposições. Como coordenadora que articulava e chefiava a equipe para conduzir o trabalho com essa política na escola, ela optou por uma coordenação dialógica, colaborativa e de alternância entre os professores/as, tendo em vista a busca de um maior envolvimento de todos/as nos processos de mediação curricular a ser realizado nesta escola.

Quanto ao trabalho de orientação mais voltado para as aulas dos/as professores/as, a coordenadora explicou os seguintes aspectos:

[...] a gente trabalha a rede. Quando o professor tá em sala de aula e como a gente conversa muito com os nossos alunos, então vem muito do que eles estão pretendendo, do que eles querem. Só que a gente vai pra parte científica da coisa, [...] então assim, é meio que uma pesquisa com eles, que eles conversam muito com os professores. Então, vamos fazer isso, os professores levam, mas a partir da fala dos alunos. Como também, tem algumas que a gente vê como necessária e somos nós quem trazemos, entendeu? e vamos tentar encantá-los. Mas vai muito disso [...] a rede temática que a gente fala tanto é uma rede muito rica porque você roda, roda, roda e você vem pra rede, porque como ela é trabalhar o cotidiano do aluno [...] todas as temáticas, todos os conteúdos que você vai trabalhar, ele para na rede, não tem como [...] só que às vezes você não consegue fazer da forma como é proposto, de você ir lá na comunidade, de você fazer a entrevista, de você montar aquela rede, como é o passo a passo, como é sugerido, como é facilitado [...] Mas, eu acredito sinceramente, que a maioria das escolas já trabalham com rede entendeu, eu acredito nisso, pelo que eu ouço dos meus colegas. Mas é isso que estou dizendo, pode não ter a sistemática tal qual o que eles propõem, mas pra mim eu trabalho rede. Eu considero que a gente trabalha com a rede temática aqui na Escola Esperança, entendeu? porque tudo a gente relaciona com a realidade deles (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

Nessa escola a tradução de tal currículo mostra que o planejamento curricular coletivo e individual considera as necessidades dos/as educandos/as, levantadas por meio de práticas da escuta em sala, no qual os professores/as buscam identificar temáticas de estudo de interesse dos grupos de estudantes, sem desconsiderar o conhecimento científico a ser também trabalhado. Além disso, a coordenadora revela dois aspectos no currículo traduzido nessa escola: um é que alguns conhecimentos também são levados pelos/as professores/as quando eles/as compreendem ser necessário trabalhar com seus educandos/as, e outro aspecto é que a coordenadora pedagógica compreende que trabalha com rede temática ao considerar que a abordagem desse currículo tem no eixo da realidade dos educandos/as seu principal foco, ainda que não consigam organizar o currículo freireano, tal qual é proposto no documento orientador oficial da EJAI nesta rede de ensino.

Cabe salientar que o currículo freireano ao considerar que para sua elaboração deve-se considerar a realidade dos educandos/as, é importante considerar a dimensão existencial dos sujeitos nessa realidade, não tratando as situações opressoras pelas quais muitos deles passam, ser compreendidas de forma descontextualizada do seu cotidiano.

Diante disso, as traduções da política curricular da EJAI da Escola Esperança estão inter-relacionadas entre planejamento coletivo e individual, baseados em processos dialógicos e democráticos junto aos professores/as realizados no HTPC e nos HTPI, nos momentos assegurados institucionalmente pela Semed/Maceió.

A partir deste ponto, serão expressas as traduções curriculares dos/as professores/as, a começar pela professora de ciência, tendo em vista os processos de mediação configurados nesta escola, considerando a influência profissional desta equipe e a influência das diferentes dimensões contextuais.

Sendo assim, a professora expressa o seguinte:

Então, aí de acordo com o tema a ser trabalhado, por exemplo, no momento a gente tem trabalhado o empreender, despertar no aluno o empreendedorismo, porque nesse período, isso não só na escola que eu trabalho, mas creio que também outras escolas estão sentindo isso, a questão social tem pesado muito. Muitos alunos, eles perderam nesse momento, a sua renda, perderam trabalho, estão desempregados. Então a escola está se voltando para dar esse suporte ao aluno em relação ao mundo do trabalho e despertar no aluno o ser empreendedor. Então, na minha disciplina de Ciências e os colegas nas demais disciplinas estamos no momento nos voltando pra isso [...] a gente busca dentro da especificidade da nossa disciplina incentivar da melhor forma que o aluno consiga se aproximar da temática trabalhada. Então, a temática ela deve estar apontando para uma necessidade do aluno, não só na disciplina de Ciências, mas nas demais disciplinas. Então, todos precisam se voltar para eles e trabalhar em cima da necessidade do aluno. Nesse momento atual e também na minha experiência na Escola Esperança, o planejamento foi organizado com os temas relevantes no momento, de acordo com a necessidade do aluno. Tentando aproximar o aluno da temática trabalhada que é trazida para o seu universo (Professora de Ciências da Escola Esperança).

A práxis curricular retratada pela professora de Ciências mostra que o planejamento das ações curriculares nesta escola é realizado numa perspectiva interdisciplinar a partir de temas considerados relevantes pelos/as professores/as, desde que estejam de acordo com a necessidade dos/as educandos, a partir da influência de determinados acontecimentos contextuais. Na compreensão dessa professora a situação da pandemia deixou muitos educandos/as da EJAI desempregados/as, sem renda e sem trabalho, e, em sua compreensão, caberia a escola dar um suporte sobre essa questão social. Pressupõe-se que esse grupo de professores/as buscou a realização de um trabalho curricular voltado para a discussão sobre mundo do trabalho, por meio da discussão coletiva da temática empreendedorismo, de modo a buscarem aproximar a necessidade do aluno à temática proposta pela escola.

Cabe lembrar que apesar da divergência político-pedagógica, a proposição do documento de Orientação Curricular para a EJAI ser defendida pela coordenação da EJAI da SEMED/Maceió numa perspectiva de base freireana, a publicação em 2018 desse documento também faz referência a Agenda 2030 da ONU, em função da influência da presença da assessoria do PNUD nesta secretaria, por ter firmado parceria com este programa no assessoramento da produção dos documentos curriculares orientadores para esta rede de ensino. Nesta agenda do PNUD, o discurso do empreendedorismo, comum no discurso empresarial dominante, aparece na meta educacional 4.4. quando enfatiza o interesse em aumentar substancialmente até 2030, “o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. Contraditoriamente, esse é um tipo de discurso de uma agenda política empresarial que vai atravessando os documentos e ações educacionais e curriculares, que vem sendo cada vez mais incorporada no setor público.

No contexto do desmonte do Estado de Direito na atual gestão ultraliberal e ultraconservadora, do governo federal gestão 2018-2022, foi aprovada a Resolução nº 01 de Maio de 2021 que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, determinando o alinhamento desta modalidade com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com a Política do currículo nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Este documento carrega a marca do autoritarismo nas suas determinações, desconsiderando a história da modalidade, induzindo a baixa escolarização atrelada a uma baixa qualificação profissional, expressando uma concepção supletiva da EJA, como uma modalidade carente e sem grande potencial. Essa legislação abre também espaço para apropriação da EJA pelo setor privado reduzindo cada vez mais a responsabilidade do Estado.

Sobre o avanço do interesse do empresariado na educação pública, Catini (2020, p. 60) explica que [...] não se trata apenas de uma transformação da política educacional, mas de uma reengenharia dos direitos sociais, que passam a ser objeto da intervenção privada e a se dirigir para “públicos-alvo”. O setor privado tem visto nos jovens das periferias, a potencialidade de estimular uma formação sem estudo para esse público desde que suas fundações e institutos sejam beneficiados em suas políticas sociais empresarias.

Esse caminho, se aproxima do discurso do empreendedorismo, pois, como afirmam Fischer, Tiriba e Pereira (2013, p. 74):

Ao contrário da educação/formação em economia solidária, a educação para o empreendedorismo, hoje tão em voga, apregoa que o jovem deve tomar iniciativa e criar soluções alternativas à falta de empregos, tornando-se o ‘patrão de si mesmo’ e, se possível, gerar novos empregos, ou seja, contribuir para a exploração da força de trabalho de outrem. Nesse sentido, não se reivindica o empreendedorismo como alternativa para os jovens, pois sua racionalidade econômica está diretamente relacionada à precarização do trabalho assalariado, o que se materializa pelo aumento crescente do trabalho assalariado temporário, sem vínculo empregatício e sem direitos sociais.

A economia solidária, como caminhos econômicos voltados para o associativismo, no qual o foco está localizado muito mais na colaboração do que na competição entre os trabalhadores/as, é um contributo formativo para os educandos/as jovens, se aproxima como referência das proposições do pensamento freireano na defesa da transformação social, diferente da lógica de uma educação empreendedora de racionalidade técnica, individualista, competitiva e excludente nas relações o trabalho. Nesses tempos de prevalência no poder das forças da extrema direita no Brasil o que vem se ventilando infelizmente, para expansão na EJA é exatamente essa perspectiva empreendedora, que já está se estabelecendo na rede pública municipal de Maceió.

Em síntese, as discussões sobre a dimensão do trabalho como princípio educativo-formador na EJA são fundamentais e precisam fazer parte das discussões entre professores/as e educandos/as nos processos de planejamento curricular coletivo, como uma alternativa de contraposições a esse modelo político-pedagógico hegemônico cada vez mais segregador.

A tradução curricular como prática do planejamento expressa pelo professor de Língua portuguesa, mostra os seguintes aspectos:

Olhe, é como eu falei anteriormente, nós não estamos com currículo totalmente fechado na sala de aula, tá? Então, aí o que é que nós fazemos? usamos a rede temática, o que nós já temos, e o próprio conhecimento de vida. A gente coloca os assuntos de forma transversal. Eu tenho conteúdo a ser dado dentro de uma problemática que eu trago, que já foi visto em termo de coleta de dados [...], a gente joga

os temas, e a partir daí, eu vou fazer o quê? A interpretação do texto que foi dado, do tema que foi dado, abrir um debate, né? Não é fácil, porque os alunos eles não têm o hábito do debate, eles não têm, eles ficam acanhados, não participam, ou quando participam é de forma mais monossilábica. Então, você tem que tá instigando o tempo todo para que eles venham soltar opiniões né? soltar opiniões e que encontre opiniões diversas ou diferentes na sala de aula. Então, é basicamente assim. Eu trabalho pra depois chegar ao ponto de fato de uma gramática mais pura, digamos assim. Tudo parte de uma problemática levada para dentro da sala de aula. É basicamente isso (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

O professor de Língua Portuguesa expressa a realização de um processo de planejamento curricular coletivo, onde a tradução da política curricular de base freireana está voltada para um processo interativo e dialógico na escola.

Quanto ao professor de História, sua fala revela as seguintes traduções de práticas de planejamento curricular:

[...] Eu tenho a concepção de sala de aula que nem parece com a sala. Tudo começa com um convite, eu não sou chegado à formalidade [...] Quando a gente formula um planejamento para desenvolver na sala de aula com qualquer tipo de objeto, desde um mapa, que é que eu vou usar hoje, a música, o vídeo, documentário, ou na maioria das vezes, você mesmo dando aula, eu levo sempre em consideração, e isso é algo que já impregnou em mim, eu sei que eu tenho ali, faixas etárias diferentes. Tem gente que busca essa homogeneidade, que até eu falei: - você vai morrer mas você não vai conseguir essa homogeneidade. Você tem aluno de 17, você tem alunos de 60, o jeito que você comunica pra um e pra outro é aí que vem a sua experiência, aí que vem o seu tempero e os recursos que você está utilizando. Como é que eu vou trabalhar um filme, um documentário que atinge uma pessoa de 60, mas também que atinge o menino de 17 anos, um jovem de dezessete, tudo isso cabe a liberdade que você tem que experimentar. O maior benefício que nós temos utilizado, Paulo Freire, como método de liberdade. A liberdade de se utilizar os materiais que você vê [...] como eu tenho treze, quatorze anos (de trabalho na EJAI), eu tenho mais ou menos uma noção do que eu posso utilizar ou do que eu posso arriscar na sala, do que me permite a lei. Nós fizemos, o ano passado um projeto sobre Maceió, que rolou até um tour noturno e visitas. Os principais centros, nós não conseguimos entrar, visitar, mas nós demos aula fora do ambiente. Essa ideia de que eu não preciso do ambiente em si da sala de aula para desenvolver aula. Eu acho que a utilização de visitas, visitas que eu falo assim, não necessariamente adentrar, porque estão fechadas à noite, mas para ir lá, levar o aluno. A parte do transporte, e aí eu tiro o chapéu para o departamento, eles nunca, nunca negaram. Facilita nosso trabalho por conta disso. O nosso planejamento feito com tema, com dois meses com antecedência já tá tudo arrumado, para quando acontecer, não haver a frustração ou a ideia de descaso. No momento que a gente planeja, no momento que a gente consegue, com uma viagem, uma visita a algum lugar, essa ferramenta que a gente utiliza ela é bastante, não vou nem falar bastante útil, mas enriquecedora, porque aí, a gente vê o comportamento do aluno. Eu não consigo entender e avaliar o aluno por caixinhas. Eu vejo o aluno como o todo, meu planejamento é uma aula como o todo, o aluno eu vejo como o todo, eu só consigo ser professor assim, sendo todo o tempo todo. Eu não consigo entender por caixinhas, por isso que a temática, por isso que a ideia de rede temática eu nunca fui contra. Não é para puxar o saco não, é porque eu acho mais fácil na minha área, história, Geografia, Ensino Religioso, educação para o trabalho. Eu acho que sem ela eu não conseguiria dar aula. Um currículo mais formal mais tradicional eu perderia o emprego, eu desistiria de ser professor naquele ambiente. Para mim é super mais fácil planejar, adequar, trabalhar dessa forma, eu acho muito mais fácil (Professor de História da Escola Esperança).

As práticas de planejamento curricular reveladas pelo professor de História mostram sua preocupação em assegurar a comunicação adequada com seus alunos, alerta ainda a

importância de saber lidar com as diferentes faixas etárias que estão presente nas salas de aula da EJAI, buscando recursos variados para esses momentos, de modo a atenderem a necessidade dos/as educandos/as, sem esperar a configuração de turmas homogêneas para conseguir dar melhores aulas. Destaca como um elemento da dimensão contextual, a existência de condições estruturais adequadas para realizar aula de campo para os estudantes da EJAI, ainda que tenha sido realizada a noite limitando o acesso desses estudantes a vários espaços públicos. Destacou que as aulas de campo são planejadas com antecedência para não gerar frustração com possíveis não realizações dessas atividades junto aos alunos. A práxis curricular revelada pelo professor de História mostra sua preocupação com planejamento curricular para EJAI ser realizado a partir de uma visão de totalidade, tanto em relação ao conhecimento, como do aluno e do professor.

Primeiramente, na escola, na coordenação nós sentamos e planejamos. Então, aí parte sempre daquela premissa que eu te falei, da realidade. Então, quais são os conteúdos da quarta fase? Quais são os conteúdos relevantes para essa realidade? Então, parte daí, quais os conteúdos relevantes. [...] Adição, subtração, multiplicação, divisão, expressões numéricas. E aí esses conteúdos que eu, como professor de Matemática, avalio que está dentro daquilo do que a quarta fase necessita, vou agregar dentro dos conteúdos que a rede temática me possibilitou [...] a partir daquela investigação que já foi feita, nós vamos ver dentro de cada fase [...] Então, dentro disso, eu vou preparar os meus planos, a minha aula, os instrumentos de trabalho. E aí que instrumentos são esses que eu vou ter? Eu posso utilizar de enes formas. A escola tem disponibilidade para o professor, tudo que a gente precisa, tudo que eu precisar em termos de Matemática, a escola disponibiliza. Então, quanto a isso eu não tenho nenhum problema. Então, um vídeo, um Power Point, materiais lúdicos, materiais concretos, ábaco. O que eu precisar a escola disponibiliza, e o que não tiver e eu precisar, a escola providencia, claro, dentro da realidade, mas até hoje nunca tive problemas com relação a isso. Então, essa organização é feita a partir do tema trabalhado, os conteúdos são feitos em parceria nas reuniões com a coordenação, certo? Eu faço o planejamento, porque tem um planejamento anual, que eu entrego a escola anualmente, então a escola ta de posse desse planejamento por bimestres, e tem o planejamento semanal. Então, sentando com a coordenadora, no HTPC a gente pega esse planejamento, traz ele para os temas que vamos abordar, e a partir dali nós discutimos e preparamos a melhor forma desses conteúdos serem trabalhados. E aí, é dessa forma que nós vamos trabalhando. [...] Então nesse sentido, a gente tem uma preocupação muito grande mesmo, de trazer a Matemática mais fácil. Eu busco, é uma coisa que eu gosto muito, eu busco estratégias de trabalhar Matemática de forma mais simples. [...] na EJAI eu vejo que um assunto deve ser dado de uma forma totalmente diferente, bem mais simples, mas isso é fruto de uma pesquisa, eu vou atrás de formas de dar aquele conteúdo, mas sem necessariamente trazer o grosso. Porque eu sei que ali é um público diferenciado, um grupo diferente, isso é possível de ser feito? Lhe garanto que é. [...] Primeiro coisa que eu acho importante é isso, que eu aprendi na EJAI, desmistificar Matemática. [...] na EJAI eu tenho a liberdade de viajar pelo livro, [...] Então, esse planejamento, essa organização do currículo, ela não é um currículo engessado, como costume dizer, mas é um currículo flexível, eu tenho essa liberdade de flexibilizá-lo, na medida em que eu vou percebendo o avanço ou não do meu aluno. Eu não tenho a pressa de dar o conteúdo, por si só, eu tenho pressa de fazê-lo aprender. [...] Como eu disse, pra aplicar um instrumento diferenciado na EJAI, eu preciso pesquisar, e aí realmente eu preciso demandar um pouquinho de tempo pra isso[...] na particular realmente eu reproduzo o livro, como está ali. Na EJAI, graças a Deus não é por aí, certo? (Professor de Matemática da Escola Esperança).

O professor de Matemática apresenta sua dinâmica do planejamento das aulas, a partir da preocupação com as necessidades de aprendizagem com a turma, do diálogo com a coordenadora para buscar formas mais fáceis de trabalhar a Matemática na EJAI, sem ser superficial, passando pela valorização da aprendizagem do aluno e não apenas da pressa em dar o conteúdo. Enfatiza que a flexibilidade curricular da EJAI permite o planejamento também seja flexível, onde a prioridade está na aprendizagem dos estudantes e não no cumprimento das sequências dos conteúdos nos livros didáticos, o que geralmente acontece nas escolas particulares, onde há muita cobrança com os professores. Um ponto muito importante revelado pelo professor é a influência da dimensão estrutural da escola ao fornecer as condições e os materiais adequados para que ele possa dar melhores aulas de Matemática cada vez melhores, explorando diversos tipos de recursos e materiais didáticos que facilitem a aprendizagem dos estudantes da EJAI.

Diante do exposto, as traduções curriculares realizadas pelos professores da EJAI desta escola passaram pelo planejamento das práticas de planejamento das ações pedagógicas coletivas e individuais, focadas da realidade e necessidades dos estudantes, em consonância, sendo influenciada pela matriz do pensamento freireano, tendo o estudante como centro do processo educativo em seus contextos existenciais, inclusive em momentos contingenciais, como ocorreu com a situação de desemprego que atingiu fortemente os educandos/as da EJAI no contexto da pandemia.

Pelo relato da professora de Ciências, uma alternativa encontrada pelo grupo de educadores/as, foi trazer para a escola o caminho mercadológico do empreendedorismo, como proposta de trabalho para amenizar as situações vividas pelos estudantes, o demandaria um maior aprofundamento, não sendo possível neste trabalho por falta de dados com maior detalhamento. Mas, essa situação se apresentou preocupante e contraditória para um trabalho curricular de base freireana, em função de existir sinalização no próprio documento orientador da EJAI sobre esse assunto.

Além disso, as traduções curriculares dos professores, indica levar em conta nas práticas de planejamento das aulas, a questão da heterogeneidade do público da EJAI, sem que isso não seja um limitador no trabalho pedagógico, e o planejamento de aulas diferentes como por exemplo, a realização de aulas de campo, mesmo que realizadas à noite e sem acesso a determinados espaços públicos, e por último, foi relatado que na Escola Esperança, as práticas de planejamento das aulas podem ser organizadas de formas variadas, porque esta instituição dispõe de recursos variados para o desenvolvimento das aulas, a exemplo do que acontece nas aulas de Matemática.

Essas traduções curriculares voltadas especificamente para as práticas dos planejamentos das aulas, mostrou que o contexto organizacional com recursos adequados, clima colaborativo e democrático, além das boas condições estruturais da escola e do acesso a transporte para realização de aulas de campo, são importantes elementos mediadores que os/as professores/as consideram, na modelagem do currículo da EJAI nessa escola. Como o planejamento curricular na perspectiva de Sacristán (2000), passa pela influência da formação dos professores e cultura profissional, nesta escola os/as professores/as tem grande autonomia e realizam mediações curriculares coletivas. Além disso, ainda que a coordenadora pedagógica apresenta alguns limites de compreensão em relação à linguagem da política, ela não interdita a atuação da política curricular da EJAI, pois, repensou e reconduziu sua própria prática de trabalho para atender as condições necessárias e coerentes com a perspectiva curricular dialógica e criativa frente os processos autorais elaborados/as pelos/as professores/as, mesmo diante de muitos limites teórico-metodológicos que eles também enfrentam.

Esses professores/as revelam que estão buscando ampliar domínio do perfil de seus alunos, o domínio do conhecimento específico de sua área e o domínio pedagógico, tendo em vista a realização do currículo de base freireana, por meio de mediações condizentes com o contexto real da escola, considerando sobretudo, o compromisso social e transformador os/as educandos/as dessa modalidade educativa.

O avanço do domínio profissional docente compartilhado nesses coletivos de educadores/as, junto com os/as educandos/as e sua comunidade, indica aproximações de novas autorias curriculares baseadas no paradigma éticos, político e pedagógico freireano para a EJAI em Maceió/AL.

5.1.2.4 Prática de reelaboração de instrumentos para organização dos planejamentos curriculares na EJAI

As orientações curriculares para a JAI em Maceió, sugeriram a sistematização do planejamento curricular, dos/as professores/as, a partir da disponibilização de um formulário de planejamento do tópico do conhecimento, mostrado abaixo:

Figura 11 – Formulário sobre o Tópico Conhecimento

Área: _____	Disciplina: _____
Segmento: _____	Fase: _____
Professor: _____	Duração: _____

ESTUDO DA REALIDADE

Tema gerador
Limite explicativo
Contratema
Problematização
Sequência de tema
1 _____ ; 2 _____ ;
3 _____ ; 4 _____ ;
5 _____ ; 6 _____ ;

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Conceitos específicos	Conceitos articuladores
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Atividades propostas (textos utilizados, vídeos, músicas, seminários, palestras, etc.)	

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

(Atividade práticas, produções dos alunos, experiências científicas, retomada da situação inicial, avaliações do processo e da aprendizagem)
--

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2017).

Fonte: CGEJAI (MACEIÓ, 2017).

A partir de Ball (2015), as traduções das políticas educacionais também correspondem a elaborações ou reelaborações de documentos internos que compõem as orientações elaboradas para as proposições dos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas.

Nesse sentido, a partir das respostas da coordenadora pedagógica e dos professores/as da Escola Esperança, um desses documentos, o formulário de planejamento dos tópicos do conhecimento, passou por alterações, para que fosse realmente utilizado na escola, conforme os entrevistados explicam esse processo a seguir:

O nosso é adaptado. Olhe só, o nosso realmente é adaptado, porque aqui tá muito voltado para forma que uma rede temática ela atua, a sequência da mesma forma. Então, assim, o nossa é mais enxuto, é mais sucinto, entendeu? Ele não segue todo esse procedimento não [...] uma coisa que a gente preza geralmente é o tema gerador, os objetivos que a gente precisa alcançar, as atividades a aplicar, para conseguir aqueles objetivos [...] se a gente for pegar o nosso planejamento e trazer para esse modelo aqui, a gente iria conseguir encaixar, entendeu? não contemplaria tudo, acredito que hoje não contemplaria tudo não, tá? mas grande parte desse formulário, a gente conseguiria preencher com o planejamento que a gente já faz. As atividades propostas a gente pede para registrar, o tema que tá sendo trabalhado, então, tudo isso [...] Então, para responder tal qual essa aqui, isso aqui demanda muito mais tempo e hoje a gente não entende que dispõe ainda desse tempo pra fazer dessa forma. Mas, a gente tenta fazer o mais aproximado possível, E a nossa pretensão é fazer isso aqui, seguindo. Porque quando a gente vai lá para as formações, quando a gente tá discutindo com as meninas, a gente sempre diz: - Meu Deus como parece fácil, por quê? Porque elas estão há muitos anos tentando facilitar esse trabalho

para gente, para o coordenador, para os professores, mediando com a boa vontade sempre. Sem puxação de saco, é o que eu vejo de verdade. Elas sempre com essa disponibilidade de nos ouvir, de tentar ajustar ao máximo que podem para que a gente consiga compreender. Sempre abertas as ideias, tá entendendo? Então, assim, meu Deus, no dia que eu consegui fazer, que é a minha pretensão junto com a nossa equipe, conseguir tudo isso aqui da rede temática, como eles propõem no planejamento, para mim eu vou tá muito realizada em fazer, porque eu acredito na proposta (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

A coordenadora pedagógica desta escola, deixa claro logo de início que na Escola Esperança utiliza o formulário dos tópicos do conhecimento a partir de adaptações, que compreende ser necessárias, em função de sua complexidade que parece indicar exigir tempo para ser preenchido. Deste documento ela prioriza o tema gerador, seu objetivo e as atividades a aplicar, realmente trabalha com um instrumento mais enxuto. Porém sua pretensão é usar o formulário original desde que consiga junto a escola trabalhar o currículo de base freireana em todas as suas etapas, algo que pretende alcançar em um futuro próximo. Enfatiza ainda que nas formações a utilização desse instrumento parece ser mais fácil mas ao que tudo indica quando vai utilizar na escola sente algumas dificuldades que ainda não forma superadas.

Quanto a professora de Ciências, o professor de Língua Portuguesa, o professor de História e de Matemática, foram unânimes em confirmar que utilizam o instrumento de planejamento dos tópicos de conhecimento de forma adaptada, conforme respostas a seguir:

Nós não trabalhamos, não chegamos trabalhar diretamente com esse formulário não. Diretamente com ele não, mas no nosso trabalho de planejamento e também em sala de aula, a gente já foi incorporando esses pontos. Porque o documento serve de norte, ele norteia nosso trabalho (Professora de Ciências da Escola Esperança).

Pronto de fato, esse é um dos formulários que existe. Essa ficha, nós na verdade não usamos de forma sistemática. Nós nos pautamos por ela, tá certo? Aí é um indicador, uma orientação de como você pode se organizar, mas que a gente usa, usa as divisões sim. A gente trabalha no padrão que está aí, não usando a ficha em si. Até porque eu te falei, o programa não está totalmente implantado na escola. Provavelmente eu não sei se vai ser norma ou não usar isso aí, viu? Mas, é por aí (Professor de Língua Portuguesa da Escola esperança).

Isso, a gente tenta reelaborar. Porque como são diretrizes, ele tenta trazer de uma forma geral, mas aí você sai especificando e se sustentando e alegando porque você fez isso. É um exercício constante. Trabalhado em grupo isso se torna mais fácil. A gente tenta reelaborar, a gente tenta não, a gente na maioria das vezes, a gente consegue se adequar, entendeu? mas é mais isso, é uma questão de adequação mesmo. A gente lida como adequação (Professor de História da Escola esperança).

Esse documento da forma como ele está aí, eu vinha citando, eu nunca utilizei não, da forma como está aí. Nesse formato como está aí, não! Mas sempre trazemos ele. Como te disse, nós sempre fazemos uma leitura, ressignificando, dentro daquilo que era para o melhor momento. É uma outra tradução, é isso que me faz, digamos assim, perceber o avanço a EJA. Isso te falo de forma em particular (Professor de Matemática da Escola Esperança).

Os professores/as confirmaram que utilizam o formulário de planejamento dos tópicos de conhecimento de forma adaptada a realidade da escola, conforme Ball e seus colaboradores (2016, p. 73), “a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para as ações, abstrações para processos interativos”, apesar do documento orientador apresentar um modelo de formulário para o planejamento dos tópicos do conhecimento, a escola, por meio do seu coletivo de profissionais, fez as adequações que achou pertinente para ser usada no contexto real da escola em que atuam.

Nessa mesma direção, essa autonomia de fazer adaptações em modelos de documentos curriculares para serem utilizadas de forma significativa pela escola, passa também pelo que Sacristán (2000) chama de mediação curricular profissional compartilhada, a partir do qual os/as professores/as ao repensar alguns aspectos do currículo, ainda que pareça ser algo meramente técnico, como a adaptação de um documento, deixa de ser visto assim, na medida que esse coletivo consegue se posicionar de forma responsável e não negligente frente às determinações administrativas. Ainda a partir de Ball (2015, p.03), ele enfatiza que concebe “os processos de tradução, suas práticas e técnicas como uma forma de ética, a constituição de uma versão contemporânea do profissionalismo docente por meio das artes da autocondução”. O coletivo de educadores/as revela assim o compromisso político com o currículo da EJAI, utilizando as orientações de forma concreta, adaptando alguns de seus documentos orientadores.

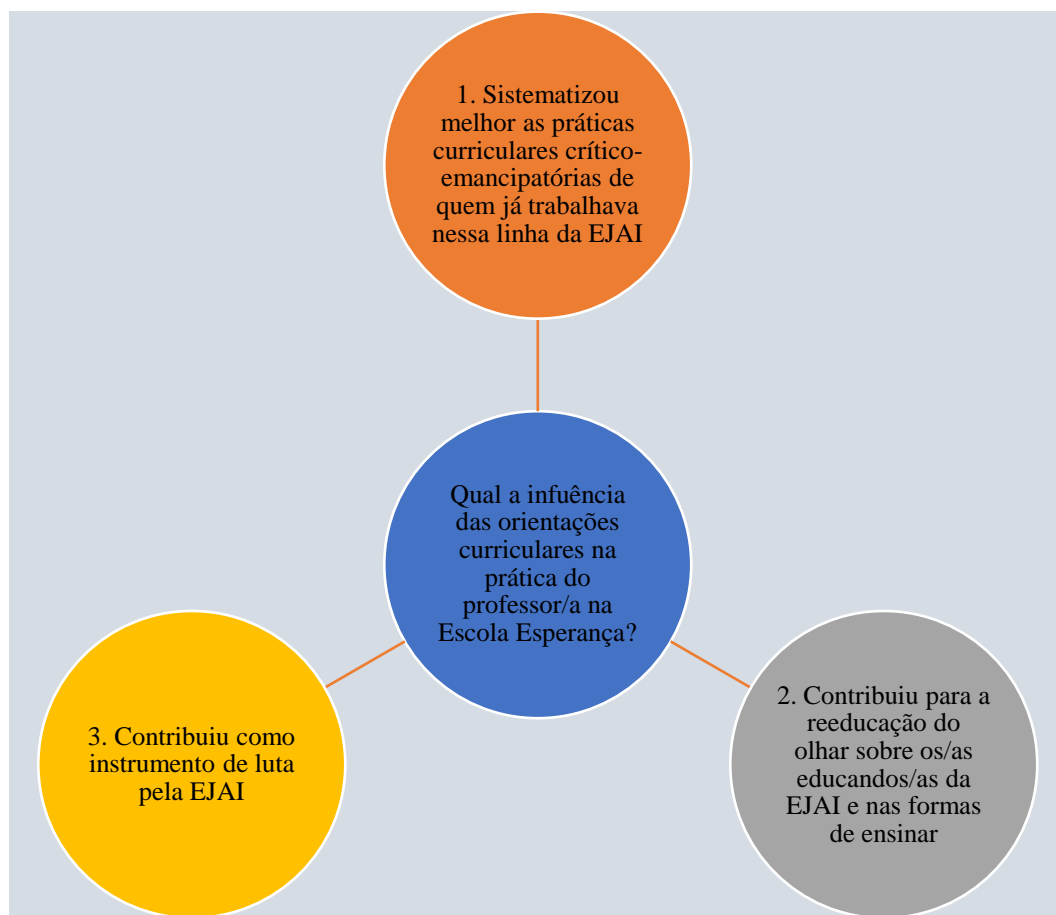
5.1.3 Discursos curriculares como reverberações da atuação da política curricular da EJAI na escola Esperança

5.1.3.1 A influência das orientações curriculares na prática dos professores/as da EJAI

As orientações curriculares da EJAI influenciaram a prática dos/as professores/as em sala de aula de diversas formas, tendo em vista que a Escola Esperança já trabalhava com a perspectiva curricular de base freireana bem antes da publicação do referencial orientado pela Semed/Maceió em 2018. Assim, para a professora de Ciências, a resposta sobre a influência desse documento orientador foi expressa da seguinte forma:

O que eu percebi no trabalho com os demais colegas é que a gente conseguiu sistematizar melhor o nosso trabalho. Então, conseguimos intensificar aquilo que a gente já fazia. Então, as orientações vieram para a gente estreitar as discussões que eram feitas e já eram necessárias, porque não dá pra desvincular o trabalho da EJAI com a realidade do aluno, não tem outro caminho, tem que ser esse (Professora de Ciências da Escola Esperança).

Figura 12 – Influência das orientações curriculares sobre os docentes da Escola Esperança



Fonte: Elaboração da autora.

Como a escola já adotava a prática curricular de base freireana, as orientações curriculares conseguiram sistematizar e intensificar o trabalho já realizado na instituição. Segundo a professora de Ciências, esse caminho terminou reafirmando que o currículo escolar na EJAI precisa ter, como um dos principais eixos, os sujeitos educandos/as e suas ações, considerando suas realidades em sua condição humana existencial. Assim, o foco principal do currículo não pode ficar restrito aos conteúdos, sobretudo quando eles estão desvinculados da possibilidade de proporcionar aos educandos/as a releitura crítica e transformadora do mundo em suas desigualdades geradoras de perversidades, principalmente para os grupos sociais das classes populares.

Dito isso, para o professor de Língua Portuguesa, em relação à influência das orientações em sua prática:

Ela influenciou da seguinte forma. Primeiro, ela mudou inclusive a minha forma de ver como dar aula, foi o principal. A forma de você não ver o aluno como um depósito de conhecimento. Então, isso foi a grande mudança, de percepção, mas o aluno ele é partícipe de um processo de construção, junto com o

próprio professor. Então, essa troca de informação é que vai dar essa dinâmica a aula. Não aquela questão do professor lá, aluno lá. Tem que ter interação. Deixando inclusive os temas mais interessantes, porque quando você traz essa problemáticas deles, do aluno, fica bem mais interessante. Eu acredito que a aula só é interessante quando está sendo bacana para o aluno e para o professor. Você pode adorar o assunto, mas se não está sendo atrativo para o aluno, esse conhecimento não vai ser trocado [...]então, a minha percepção, minha mudança maior, influenciou dessa forma, da forma de eu ensinar, a forma como eu passei a conduzir as minhas aulas, sempre olhando o aluno como sujeito que faz parte da sua própria história. Ele que tem que mudar sua própria história, né? E o professor ali como um mediador (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

A orientação curricular da EJAI, segundo esse professor, contribuiu na reeducação do seu olhar, a partir de um olhar ético, político e pedagógico em direção aos/às educandos/as e a forma de trabalhar com eles. Como nos lembra Arroyo (2019), sobre o padrão de humanidade proposto por Freire, a reeducação do olhar dos docentes vai muito além do domínio de estratégias e métodos de conscientização, como sua preocupação passa a ser a análise crítica da realidade dos/as educandos/as, seu foco está voltado para criar diferentes formas de processos pedagógicos que expliquem as desumanizações pelas quais seus alunos passam, adotando para isso diferentes perspectivas pedagógicas, muito mais humanizadoras, reconhecendo-se assim o potencial formativo transformador na EJAI.

O processo de reeducação do olhar sobre os/as educandos/as da EJAI vivenciado pelo professor de Língua portuguesa, também foi experienciado pelo professor de Matemática. Sobre isso ele explica o seguinte:

[...] quando a coisa começou a fazer sentido, dentro da realidade, ali eu pude entender o que é rede temática. E pode ter vários conceitos científicos, acadêmicos, aí eu confesso pra você, e na minha visão o que é rede temática? Trabalhar a realidade, estar dentro daquilo que o aluno conhece. Antes eu trabalhava Matemática apenas com cálculos. Então, eu era aquele professor formado na Universidade, mas que a Matemática era um mais um dois, entende? Um mais um igual a dois. Hoje é diferente, hoje pra mim é diferente. A rede temática me transformou! E na rede particular também, viu? Porque eu sou o que sou em qualquer situação. Então, hoje não é, apenas um mais um igual a dois, mas sim uma maçã, uma pêra, mas essa maçã veio de onde? Essa maçã custa quanto? E por que custa isso? Esse preço é justo? Vamos discutir agora um pouquinho, de onde ela veio? Porque que ela é cara, você acha que ela é cara, ela não é cara? Porque é que tem certas mercadorias que vende no supermercado e na quitanda não vende? Qual é a diferença de preço? Vamos discutir então agora realidades, aprender a Matemática mas partindo da realidade do aluno (Professor de Matemática da Escola Esperança).

O professor de Matemática referiu-se ao processo formativo de reeducação que vivenciou, a partir do acesso a um currículo que reconhece a ação cultural dos/as sujeitos educandos/as da EJAI, a partir da cultura como matriz humanizadora, que tensiona as lógicas educativas de invasão cultural – a exemplo do que vem ocorrendo com a imposição à EJA da BNCC, pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2021, com a ascensão ao poder municipal da gestão 2021- 2024 –, que não prioriza os sujeitos educandos/as e suas realidades

existenciais humanas no centro do processo curricular, mas prioriza sim a centralidade de conteúdos fragmentados, descontextualizados e alienantes em seus processos formativos segregadores, baseados no paradigma político-pedagógico hegemônico desumanizador. Sua fala expressa sua nova perspectiva ético-política e pedagógica humanizadora, baseada na matriz do pensamento freireano para a EJAI.

Feita essas considerações sobre os processos dos professores/as de Língua Portuguesa e Matemática, o professor de História disse o seguinte:

Olha, a parte onde ela acolhe da LDB, da própria Constituição Federal [...] caiu como uma luva, nos deram uma ferramenta que nós já executávamos, entendeu? Então, foi algo assim, nos deram munição para essa nossa luta (Professor de História da Escola Esperança).

Para o professor de História, que já tinha uma experiência de mais de uma década com a perspectiva curricular da EJAI nessa escola, as orientações foram vistas como munição política para luta na defesa do trabalho com essa modalidade educativa, não só na escola, mas na defesa do direito à educação para qualquer educando/a que precise retomar suas trajetórias formativas por meio dos processos de escolarização.

As experiências de luta em defesa dos direitos educacionais na EJA são compreendidas (ARROYO, 2021) como fronteiras radicais de formação humana e podem contribuir para a ressignificação do currículo escolar, a partir de um padrão de humanidade, pautado nas experiências existenciais dos sujeitos. E, quando o professor enxerga seus alunos/as como sujeitos de direitos coletivos, as experiências de resistências coletivas, vivenciadas nos coletivos sociais dos/as educandos/as, aproximam-se do que Freire aprendeu e vivenciou com a pedagogia que existe nos movimentos sociais, em que as experiências dos sujeitos, em seus coletivos sociais, fá-los sujeitos produtores/as de saberes, de valores e de cultura, pois as orientações para a luta e defesa de uma causa consistem num processo altamente político-formativo.

Nesse contexto, um terceiro eixo de reflexão, na perspectiva de Arroyo (2021), ao priorizar a matriz do pensamento de Freire, é sobre o repensar do currículo escolar que envolve o reconhecimento da educação como ação cultural, no qual a cultura é a matriz de humanização nesses currículos, e não a invasão cultural que é imposta à escola quando chegam diretrizes com conteúdos já selecionados por agentes modeladores de políticas, contratados por empresas privadas e editoras para fabricação de materiais didáticos. A perspectiva freireana, como afirma Arroyo (2021), recupera a compreensão de a visão do ser humano como sujeito cultural e a educação como uma ação cultural, que é mais totalizadora do que o conhecimento.

Em síntese, a influência das orientações curriculares na prática dos/as professores/as da EJAI na Escola Esperança configurou-se a partir da sistematização das práticas curriculares de base freireana de quem já trabalhava nessa linha da EJAI. Processo que valoriza os movimentos de uma educação problematizadora já em curso na instituição, assim como a contribuição para a reeducação do olhar dos/as educadores/as quanto aos/as educandos/as da EJAI e as formas de ensinar para essa modalidade educativa, na medida em que o professor vê esses sujeitos e seus processos de ensino de forma mais humanizada e comprometida. Contribui-se, assim, à defesa da EJAI na escola analisada e na rede municipal de educação como um todo, quando os/as professores mais engajados politicamente passam a militar pela causa da educação libertadora.

5.1.3.2 Dificuldades na atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Esperança

O depoimento da coordenadora pedagógica da Escola Esperança revela um exemplo de dificuldade relacionada ao processo de atuação da política curricular da EJAI em relação ao seguinte aspecto:

É uma dificuldade inclusive minha. É uma dificuldade que eu vejo e que eu percebo nas minhas colegas coordenadoras e nas minhas colegas professoras. É uma dificuldade que a gente vê no geral, entendeu? É porque têm o limite explicativo, o conhecimento científico para transformar aquela fala, o conhecimento ingênuo das pessoas com conhecimento crítico, tudo isso é o que já se faz no dia a dia. Mas, quando vai pra aplicabilidade, a gente sente muita dificuldade pra tirar a fala significativa, entendeu? Quando a gente tá lá nas nossas formações, todo mundo discutindo, se torna mais fácil. [...] Quando a gente vai seguir todo esse passo-a-passo, ainda tem alguns entraves e a gente não consegue. Eu estou falando enquanto coordenadora da Escola Esperança, né? me frustra porque eu já estou vendo isso há algum tempo (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

A coordenadora relata sua dificuldade em realizar plenamente todas as etapas dessa política, por não conseguir interpretar alguns passos para a realização desse currículo, o que faz com que algumas traduções sejam mais simplificadas e restritas. Ela expressa inquietação e frustração por não conseguir interpretar e traduzir a política da forma como gostaria, apesar do tempo dedicado ao processo formativo para esse trabalho curricular. Como proposição para a superação da dificuldade teórico-prática que lhe inquieta nos processos de planejamento curricular ante essa política, ela revela o seguinte:

Eu tenho uma proposta, eu tenho conversado com as pessoas de lá da formação. Como eu te falei, elas são muito disponíveis. A gente combinou de fazer alguns HTPCs com alguém da Semed, entendeu? com alguém do grupo. Tem pessoas que são superpreparadas, elas acreditam na proposta. [...] logo quando me apresentaram a rede eu disse: – Meu Deus do céu, para que essa complexidade tão grande pra trabalhar? Eu não acreditava muito na rede. Foram anos de mudança de didática delas com a gente.

Porque da mesma forma que o aluno precisa de mudanças de didáticas, nós precisamos de uma mudança de didática se você não tá aprendendo daquela forma[...] Então, a gente percebe que elas são muito abertas, não são pessoas que são ditadoras. É muito bom trabalhar com elas e foi a partir disso, dessa construção que a gente passou a sugerir coisas e elas aceitarem. Hoje eu já acredito na rede [...] mas antes eu não acreditava muito. E a partir do momento que você acredita, porque enquanto coordenação é muito bom que você acredite, você pode levar essa verdade para os professores. Então, eu estou sempre nessa necessidade de realmente ir para parte científica de trabalhar da forma como é apresentado. E aí foi isso que eu já conversei com a técnica da Semed, inclusive ela se dispôs a vir nos HTPCs para a gente começar juntas a formar essa rede. A pesquisa a gente já tem, boa vontade também, os HTPCs da gente funcionam muito bem [...] Então, eu acredito muito que daqui há um tempo, um ano e meio, dois anos, a gente vai estar seguindo a rede de uma forma mais eficaz [...] (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

Figura 13 – Dificuldades na atuação da política curricular EJAI na Escola Esperança



Fonte: Elaboração da autora.

A política curricular de base freireana da EJAI propõe que os/as atores educadores/as, principalmente os/as professores/as, ao planejarem o currículo para a EJAI, considerem – conforme os documentos orientadores – sete passos metodológicos. Entre os passos iniciais está a aproximação ao contexto real dos estudantes para a realização de escutas, identificando a visão desses sujeitos perante suas problemáticas sociais, políticas, econômicas e culturais. Nos momentos de desdobramentos curriculares posteriores, as falas das comunidades carentes são problematizadas, selecionadas e trabalhadas à luz dos conhecimentos científicos, tendo em vista a releitura e formação crítica dos estudantes da EJAI, para que questionem e se reposicionem diante das condições precárias de sobrevivência geradas pelas injustiças e desigualdades sociais.

Há de se considerar que as falas dos/as entrevistados/as nesta pesquisa evidenciaram que a política curricular da EJAI exige dos/as educadores/as muita dedicação, criatividade, compromisso e participação, em momentos contínuos de estudo e formação profissional voltados para um engajamento sócio-político transformador.

Realizadas essas considerações sob o ponto de vista da coordenadora pedagógica, as dificuldades enxergadas pelos professores/as, quanto aos processos de planejamento do currículo de base freireana na Escola Esperança, apontaram para os elementos descritos a seguir.

Para a professora de Ciências, a dificuldade relaciona-se sobretudo à falta de um olhar mais sensível e integral aos estudantes da EJAI.

Eu acredito que ainda falta muito a gente se aproximar do cotidiano do aluno. Nem todos, como falei no início, tem a questão da sensibilidade daquele olhar. Nem todos conseguem ter esse olhar além da sala de aula. Você tem que enxergar o aluno como um ser integral, um ser como um todo, além da sala de aula. Eu acho que é esse olhar que falta muitas vezes e isso é uma dificuldade. Mesmo que a gente sente com um grupo para planejar um trabalho, o olhar, a forma de conduzir e de enxergar, precisa ser diferente. Tem que apurar esse olhar e ir além do que a gente tá fazendo. Acho que não ter isso é uma dificuldade e precisa de um esforço coletivo maior! Eu acho necessário um esforço coletivo maior e mais intenso (Professora de Ciências da Escola Esperança).

A professora de Ciências traz como dificuldade para a modelação do currículo de base freireana, no âmbito da escola da EJAI, o desconhecimento ou a pouca aproximação dos/as professores/as quanto ao conhecimento ou perfil dos sujeitos estudantes dessa modalidade educativa, desconsiderando suas histórias, exclusões, humilhações, desumanizações, apagamentos, resistências, enfrentamentos e tantas situações existentes em seus múltiplos contextos de vivência escolar e trajetórias de vida. Em outro momento da análise da Escola Esperança, esses aspectos já foram considerados, mas é importante retomar aqui também. Assim, Arroyo (2019, p. 105) nos lembra o seguinte:

Na história da Educação de Jovens e adultos as políticas e diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares sobre eles: analfabetos, logo no tempo para erradicação do analfabetismo; não escolarizados, em percursos escolares truncados, no tempo de recuperar os estudos não feitos na idade regular, tempo de reparação de aprendizagens... Não tem sido frequente vincular a EJA com direitos humanos, nem com direito à educação. Por décadas esse direito se esgotava aos 14 anos; logo, ainda que não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação. A EJA seria um tempo de não direito, uma campanha, uma ação benevolente. Daí tantos programas das agências sociais da sociedade, não do Estado, porque este se reconhecia apenas como responsável pelo seu dever de garantir o tempo predeterminado no direito à educação dos 7 aos 14 anos de idade.

No âmbito do currículo planejado pelos/as professores da EJAI, ainda está presente a compreensão de muitos educadores/as de que os educandos/as da EJAI são indivíduos que carregam diversos tipos de carências, de ordem social, econômica, cultural e educacional, sendo papel da escola possibilitar-lhes uma educação reparadora, em uma docência caridosa e salvacionista. Além disso, o autor nos lembra que o compromisso educacional com as classes populares que procuram os sistemas públicos de educação e ensino foi historicamente ausente ou negado ao longo do legado da EJA no Brasil, de modo a não os considerar como sujeitos coletivos de direitos.

Como possibilidade de superação da visão restrita e limitada dos educadores/as quanto a essa forma de enxergar a EJA, mais uma vez Arroyo (2019, p. 106) faz as seguintes reflexões:

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como seres humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos. É promissor que os profissionais nas escolas, junto aos educandos, organizem seminários e temas de estudo vinculando direitos humanos e educação, que afirmem essa dimensão ignorada, negada: reconhece-los sujeitos de direitos. Logo, a EJA e as escolas atuam como tempos de afirmação de direitos humanos.

No âmbito do currículo modelado, sobretudo no meio pedagógico das escolas da EJAI, é fundamental que se repense o contexto didático, no qual as mudanças tendem a suscitar mais responsabilidade, compromisso e acolhimento para com os estudantes dessa modalidade educativa, sobretudo quanto ao planejamento de ações pedagógicas a serem trabalhadas numa política curricular dialógica, dotada de elevado compromisso socioeducacional. Possivelmente alguns desafios no processo de planejamento desse currículo escolar podem ser ressignificados como um compromisso municipal com a EJAI nessa rede pública de ensino.

Além das considerações da fala da professora de Ciências, para o professor de Língua Portuguesa, a dificuldade enxergada no planejamento do currículo da EJAI é a necessidade contínua de um processo de recriação curricular, considerado pelo professor como bastante

trabalhoso, porque exige todo um cuidado para não haver repetição na abordagem das problemáticas a serem trabalhadas em cada fase.

A dificuldade é elaborar o currículo, tá certo? Uma vez elaborado, uma vez pronto, não existe dificuldade. [...] A questão todinha é você montar, chegar, puxar [...] você tem um certo tema que vai ter que ser trabalhado em Português, Matemática, Geografia e História, o que for, né? Então, você vai ter que destrinchar. Cada um vai tirar daquele tema, que é a base, puxando aquilo ali pra sua disciplina. Realmente você tem que trabalhar um bocado viu! [...] quando você trabalha com gramática, no meu caso português, tá tudo lá, não tem que inventar nada, você só [...] mas, quando você tem uma problemática, tem que traduzir aquilo ali em um assunto da área de português [...] o professor puxa, é como se estivesse reescrevendo uma gramática, entendeu? É como estivesse reescrevendo, porque é a partir da problemática que ele vai dar sua aula [...] porque ele não vai estar consultando ali um livro [...] que está tudo pronto. Então, a dificuldade é que você tem que estar sempre se recriando. Por exemplo, se você levar uma temática dessa para um aluno que é da quarta fase, quinta fase ou da sexta fase, para não ser repetitivo você tem que se aprofundar mais em uma fase e na outra se aprofundar menos. Então, é trabalhoso viu, bastante (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

Sobre os processos de recriação curricular contínuos serem compreendidos como uma dificuldade pelo professor de Língua Portuguesa, como processos de tradução da política curricular de base freireana da EJAI, essa dimensão pode ser vista como uma oportunidade de mediação curricular altamente formativa, desde que as ações sejam refletivas e realizadas numa perspectiva crítica e democrática.

A partir de Sacristán, o papel dos professores/as no currículo modelado, pode se configurar considerando o terceiro nível de possibilidade, que o nível do professor criativo-gerador – é nesse nível que as mediações curriculares, conduzidas pelos professores junto ao coletivo de educadores da escola em que exerce sua docência, também passam a colaborar com o estudo das problemáticas a serem aprofundadas em sua área de conhecimento, reorganizando e reavaliando as ações, planejando cada vez mais experiências pedagógicas dialógicas e participativas e socialmente significativas para os estudantes da EJAI.

O professor, portanto, vai se deparar com dilemas a serem superados na EJAI, e os aspectos que influenciam os estilos de ensino e seus desdobramentos nos aprendizados dos estudantes da EJAI podem ser escolhas formativas docentes conscientes, fortalecidas por meio do exercício profissional compartilhado, durante o processo de construção curricular (SACRISTÁN, 2000). Tal dificuldade de recriação pode ser vista como espaço de oportunidade de realização de tradução curricular crítica no exercício profissional docente.

Além do professor de Língua Portuguesa, para o professor de História, algumas das dificuldades apontadas são as seguintes:

[...] Eu acho que a rede temática [...] eu não sei até que ponto, a visita, aquelas de colher aquelas falas lá no local, em loco, elas poderão ser feitas. E eu não sei se isso prejudicará a rede temática. [...] as últimas formações que eu fiz [...] já estava trabalhando com outra ideia de colher essas falas. Não mais em loco. Esse é um ponto resistência de professores. [...] Eu dei aula em outras escolas que trabalharam com rede temática. Com o convencimento da coordenação junto ao departamento, é favorável. A coordenadora, as coordenadoras, os coordenadores eles ficam encantados com a possibilidade de trabalhar na rede temática. Mas, ao passar para os professores, as indagações quebram toda a possibilidade de você ter uma maioria que aceita a rede temática na escola. Começa logo pelo professor de Matemática. Então, eu acho que deveria ter mais contato do departamento junto às escolas, apesar de ter muito e o departamento é presente. Mas não confiar tanto no trabalho meio que dividido. Você passa para coordenação, a coordenação passa para escola. Eu acho que quando se inicia o departamento não pode se afastar de jeito nenhum da coordenação da escola. Porque o convencimento não é satisfatório da parte da coordenação e não é culpa da coordenação, porque ela também está aprendendo. E aí, você não motiva os outros professores, a não ser que você tenha três ou quatro professores que encabeçam essa motivação. É outra dificuldade que eu vejo. Apesar do departamento ser atuante, viu? Mas eu acho que ele deveria mudar um pouco isso. Na questão do aluno, eu acho que o aluno é receptivo. Eu não vejo dificuldade em convencer o aluno desse tipo de trabalho, eu não vejo. Eu vejo mais assim, do departamento da escola [...] o departamento deveria ficar mais atento com a prática da escola. É passada a ideia, é explicada a ideia pelo departamento, mas isso fica no informal. Como é que esse currículo no real ele vai ser devolvido? Então, acho que ela deveria tomar mais cuidado com isso na realidade [...] Houve essa possibilidade pela experiência e nós recorremos a técnica e o técnico. Enfim, como é que a gente poderia trabalhar isso? Há uma maior dinâmica pela experiência da escola, mas eu não posso dizer que todas escolas estão fazendo isso. Porque [...] a Escola Alegria, como está iniciando agora ficou ainda por aprender como seria essa dinâmica. E como eu gosto muito de reuniões, eu acho que a gente poderia arriscar mais nos convites para participar de reuniões, principalmente agora que tá todo mundo podendo trabalhar virtualmente. Então, deve caprichar mais nas reuniões (Professor de História da Escola Esperança).

Na dimensão do currículo modelado pelos professores, os processos de tradução curricular conduzidos pelos/as professores/as, reforça a necessidade de abordar o exercício profissional docente de forma coletiva, com mediações curriculares coletivas, que não podem ficar centradas de forma isolada na figura do coordenador pedagógico, sobretudo quando esses/as educadores/as que ainda estão no processo de compreensão e apropriação de uma determinada proposta curricular.

Sendo assim, no caso da apropriação e divulgação da política, o convencimento frente a outros coletivos pode ser melhor realizado a partir da socialização de outros coletivos de professores/as que já tem vem vivenciando concretamente a política curricular freireana na escola, pois as mediações curriculares que já realizam têm como foco de decisão o interesse de todos na escola e corresponde a uma visão de totalidade da escola. Na compreensão do professor de História, não se deve, portanto, deixar a cargo das coordenações apenas, a socialização sobre as possibilidades do planejamento de currículo de base freireana na rede educacional de Maceió, pois, muitas estão em seu próprio processo de aprofundamento e a vivência curricular é mais efetiva com os próprios professores. Sem desmerecer o papel dessas educadoras, infere-se no olhar desse professor, que o papel da coordenadora pedagógica como principal divulgadora da política, seja repensado pela Semed. Ela pode ter um papel mais potente em relação a essa

política em outros aspectos, sobretudo na garantia das condições necessárias para articular o processo de modelação curricular na escola.

Além do olhar do professor de História, para o professor de Matemática uma dificuldade apontada é o não atendimento da necessidade de espaço formativo que discuta a produção de materiais didáticos específicos para os estudantes da EJAI, a partir da construção coletiva de materiais ou livro-texto de Matemática voltado para EJAI, construído pelos próprios professores desta rede de ensino.

Olha, a única dificuldade que eu percebo, que eu sinto, [...] como é que eu posso dizer isso que vem aqui na minha mente? [...] Eu gostaria que houvesse trabalhos específicos para essa área. Só para os professores de Matemática sentar, discutir, reformular, mastigar e vivenciar, você entende? [...] quando há as formações, que há sempre, tanto da escola como na SEMED de forma geral [...] é uma formação que outras áreas também estão vinculadas. Então, há muitas falas que ajudam? Ajudam. Mas, eu penso que se sentássemos, professores de Matemática que realmente trabalham dentro dessa visão, essa discussão dentro dessa rede de Matemática, era uma coisa que eu queria discutir. Eu vou te contar um caso sem citar nomes, mas foi isso que me fez pensar. Uma determinada discussão com uma pessoa, eu discutia o seguinte, que os conteúdos tradicionalmente dados no livro de Matemática não deveriam ser trabalhados da forma que é na EJAI [...] eu venho discutindo muito isso com a coordenadora pedagógica: - eu sinto falta, veja, o meu planejamento, junto com ela, da forma como eu te expliquei, nós fazemos. Isso é feito é documentado tudo direitinho, mas o que eu sinto falta? Trocar uma experiência com outros professores, que nós professores de Matemática na EJAI como um todo preparássemos um currículo unificado da EJAI. Não que sirva como obrigatório [...] mas formado pelos próprios professores, discutido pelos próprios professores, isso nos daria um norte e ajudaria no nosso currículo. Aí eu não sei dizer se dentro das discussões da rede temática como um todo, se isso já foi discutido. Aí eu falo na questão macro da SEMED, se isso já foi discutido, se essa visão que eu tenho já foi lida e descartada, se isso não é viável? Aí, eu não sei, mas eu sinto essa necessidade de uma de um currículo mais voltado pra EJAI, entendeu? Isso aí, realmente eu sinto falta [...] Então, no caso da EJAI, talvez seja essa a minha única dificuldade [...], mas quando eu sento com a coordenação, aí a gente prepara tudo direitinho e encaminha (Professor de Matemática da Escola Esperança).

A reflexão desse professor está mostrando a problematização que ele está fazendo sobre o currículo apresentado aos professores/as e alunos/as para a EJAI. Este professor está questionando a forma irrefletida da adesão aos meios didáticos pelos docentes, incorporando de forma naturalizada, como se fosse o meio mais eficiente e essencial e indispensável para lecionar. Segundo Sacristán (2000), essa subjugação dos docentes a esses meios didáticos produzidos em âmbitos externos, carrega a lógica dos mecanismos de controle sobre a prática profissional docente, o controle sobre os conteúdos que devem ser dados em sala, controle sobre os métodos de ensino, tudo isso para buscar assegurar na tentativa de controlar as mensagens culturais e os códigos pedagógicos tantos para professores como para alunos e professores.

Outra dimensão que a reflexão desse professor está tocando, refere-se aos condicionamentos inerentes às intenções mercadológicas de agentes que atuam na comercialização dos diferentes meios didáticos, divergentes das reais necessidades dos/as

educandos/as da EJAI. Essa dimensão exige um posicionamento crítico dos professores/as diante das consequências sociais e pedagógicas para esses estudantes. A reflexão desse professor, na perspectiva de Sacristán sobre o currículo apresentado aos professores e alunos, toca no aspecto da dependência desses profissionais a esses meios didáticos, o que consequentemente interdita processos de elaboração de materiais curriculares, a partir da valorização da autonomia profissional docente, que poderiam ser os autênticos planejadores da prática. As reflexões do professor de Matemática são bastante pertinentes e legítimas e demonstram que ele está atento às implicações que podem ocorrer em um processo de adesão irrefletida aos meios didáticos na EJAI.

Além do que já foi exposto, há ainda a lógica do controle burocrático indireto, quando uma rede de ensino impõe o uso do livro didático como o instrumento central para o trabalho docente, pois, o que está alinhado à essa política curricular é o seu caráter economicista que assegurar a comercialização desses produtos, representando uma política curricular nacional de caráter homogêneo. Segundo Sacristán (2000) a comercialização de meios didáticos representa um campo de grande investimento para o capital econômico desse mercado de produtos educacionais altamente lucrativo.

Apesar de ser fundamental considerar que nem todo/as os/as docentes foram ou estão sendo preparados profissionalmente para elaborar e produzir de forma autônoma e reflexiva os próprios materiais didáticos, há a necessidade de contraposição à essa lógica limitante do exercício docente, no qual os/as professores precisam fortalecer seu papel, ocupando seu espaço de construtores curriculares.

Sendo assim e tendo em vista que a política curricular freireana é baseada numa perspectiva democrática e próxima das proposições curriculares democratizantes defendidas por Sacristán, nas escolas da EJAI que adotam essa dinâmica curricular abrem espaço para elaboração de meios didáticos alternativos que estejam a serviço da melhoria educacional voltada para a transformação curricular numa perspectiva de inovação processual, como possibilidade diferenciada de saída libertadora.

Em síntese, as dificuldades que emergiram no trabalho da atuação da política curricular da EJAI na Escola Esperança foram consideradas a partir do reconhecimento de que essa política exige muito estudo, dedicação, criatividade, e compromisso e condições estruturais adequadas para exercê-la plenamente, pois é uma política curricular com alto poder formativo teórico-prático contínuo na escola; da consideração de que muitos/as professores/as ainda precisam ampliar o olhar sobre os/as educandos/as da EJAI, para vê-los como sujeitos de direitos, muitos ainda os enxergam apenas como sujeitos carente e qualquer educação elementar

pode ser suficiente; do alerta de que a fragmentação do processo de convencimento sobre essa política ser centrado principalmente na coordenadora pedagógica e não nos/as professores/as que colocam o currículo em ação diretamente com os/as educandos/as da EJAI; e por fim, o reconhecimento de que trabalhar com meios didáticos inadequados com os/as educandos/as da EJAI é muito prejudicial para eles, sendo necessário um movimento de estudo e incentivo para produção de meios didáticos alternativos produzidos/as pelos/as próprios professores/as que lecionam nessa modalidade educativa.

5.1.3.3 Outros elementos a influenciar a atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Esperança

Figura 14 – Outras influências à atuação da EJAI na Escola Esperança



Fonte: Elaboração da autora.

Sobre o primeiro elemento, o diálogo contínuo com os educandos/as, a coordenadora pedagógica explica o seguinte:

Então todas as ações que acontecem aqui a gente tenta cortar o mal pela raiz tá. Então tá tendo uma situação aqui eu já chamo os alunos todos, vamos aqui conversar: olhe o que é que tá acontecendo? e a gente conversa. Teve uma situação, eles gostam de jogar enquanto elas limpam as salas pra fechar, o vigia também tem esse pertencimento e deixa eles jogando um pouquinho enquanto tá terminando de limpar as salas, e aí houve um desrespeito de um aluno com o outro. Se estranharam lá na hora, pronto, no outro dia o vigia já me falou, eu já chamei, eu já conversei, eu disse: - olha a gente não quer aqui punir, isso é momento de agregar de estarem juntos, agora olha só, se continuar dessa forma, a gente não vai acabar com o jogo não, mas vocês vão passar um tempo sem jogar. Então, a gente trabalha muito próximo deles entendeu? Então assim, se houver bullying, se houver qualquer coisa assim, só até o momento que a gente não compreende dessa forma, se compreender a gente vai tratar, a gente vai tratar através de um texto, a gente vai chamar, vai conversar [...] Mas assim, tem essas ações imediatas, de acordo com as demandas a gente já vai resolvendo [...]então assim, aqui na Escola Esperança a referência é essa. Não é que não haja aluno mal comportado, mas a gente sempre é na base muito do respeito: - óh, quando você sair desse portão, você pode ser o que você que quiser, agora aqui dentro, entendeu? [...]Então tem sempre aquele jogo de cintura no trabalho com eles, entendeu? não é nada sempre impositivo, se for preciso a fala mais firme, a gente vai fazer, mas a princípio a gente sempre lida com o diálogo (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

O relato da coordenadora pedagógica está relacionado a uma de suas atribuições junto aos educandos que é o trabalho de orientação educacional e que faz parte do plano da escola e do seu plano de trabalho, no qual ao realiza-lo promove desdobramentos que interferem no clima escolar com esses sujeitos e isso traz desdobramentos nos processos curriculares conduzidos pelos/as professores, sobretudo no currículo modelado na escola. Cabe salientar que essa coordenadora pedagógica tem como particularidade, justamente a experiência com orientação educacional como um trabalho que tem grande identificação, e por isso contribui para ficar sempre atenta e em contato com os/as alunos/as, de modo a não ter sido relatado pelos professores/as grandes dificuldades que tenham na relação educacional com eles.

Depois das considerações sobre o clima de orientação contínuo com os/as educandos/as, o segundo ponto, o que foi apontado pela professora de Ciências, refere-se a importância da educação libertadora para trazer mais esclarecimentos aos alunos em relação a algumas posturas ético-formativas, considerando a dificuldade de mudança de postura a se configurar.

Sobre isso a professora diz o seguinte:

[...] como Paulo Freire declarou a educação leva o aluno a se libertar, é educação libertadora. Então, o aluno ele tem que se libertar, como eu dei aquele exemplo, né? do grande vício, do grande erro de você vender o voto. Então, o aluno ele tem que se libertar de determinadas amarras e eu creio que o professor é fundamental, que o professor acredite, porque não basta, como eu falei, ter esse suporte, você tem um referencial curricular, mas se você não acredita nesse documento que é referência, se você não faz acontecer, então não adianta de nada. Então eu acho que tem que acreditar no que está realizando [...] A gestão ela é muito importante também, quando você tem uma coordenação, uma direção na escola [...] quando você tem um suporte, não é? dentro da sua comunidade escolar, que impulsiona para que essas mudanças aconteçam, aí é fantástico. Mas, quando há uma gestão que deixa solto, que não amarra bem as coisas, que não faz de forma firme, que não leva firme a questão do planejamento em conjunto, então, é uma dificuldade muito grande [...] a gestão ela tem uma contribuição muito grande[...] pro nosso trabalho de educador (Professora de Ciências Da Escola Esperança).

A educação libertadora, como afirma a professora de ciência, tem o objetivo de libertar os educandos de seus limites de compreensão sobre determinados temas, caminhando na linha contrária à uma educação bancária. A educação libertadora é uma educação problematizadora, e nesse sentido, como afirma Freire (1987, p. 46):

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a 'bancária', que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

O exercício profissional da professora de ciência busca se aproximar da educação libertadora, proporcionando aos seus educandos/as a possibilidade de superar a subalternização de ser refém de migalhas que recebem de políticos em troca de votos nos períodos eleitorais. Para isso, ela é fundamental a existência de processos pedagógicos dialógicos em que proporcionem a ampliação da visão política dos estudantes, fazendo com que eles façam uma releitura da realidade que os levam a reproduzir essa prática. Obviamente é preciso considerar também os contextos dos currais eleitorais nas comunidades carentes que oprimem a população carente e as práticas de venda de votos passa por dinâmicas de controles locais de diferentes agentes que atuam em áreas de poderes locais.

Outro ponto colocado pela professora refere-se a necessidade do apoio da equipe gestora da escola em todo o processo, de modo a subsidiá-los e apoiá-los como educadores/as, durante as práticas de planejamento curricular, pois há a necessidade do engajamento de todos/as os segmentos da escola numa perspectiva curricular desse porte.

Sendo assim, o trabalho curricular que trata da dimensão da ética e política com os/as educandos/as, pode levar um tempo para leva-los a mudanças efetivas, por isso mesmo a crença no poder transformador de uma política crítica, se faz necessário de ser continuamente analisada e repensada, sobretudo com o suporte e o apoio necessário da gestão no processo de reorientação curricular democrático e emancipatório, conforme proposto a EJAI, caso contrário as dificuldades podem ficar desarticuladas e desanimar os professores que tenham permanecer engajados com essa dinâmica curricular.

Dito essas considerações sobre a fala da professora de Ciências, o professor de Língua Portuguesa se aproxima das mesmas preocupações, quando trata da preocupação com do compromisso da política curricular da EJAI para a formação política dos educandos/as, quando relata que:

[...] a Escola Esperança acha necessário esse tipo de política [...] não só em sala de aula, mas em eventos extracurriculares puxando a comunidade para ver palestras, palestras diversas, não só o aluno, mas ela traz também a comunidade para dentro da escola, que isso é muito importante, abre o espaço da escola para comunidade [...] a escola trabalha despertando essa consciência crítica do aluno, sempre que possível [...] mas a política como ela é no sentido de sermos seres políticos e que a política nos afeta. Então não é questão de partido [...] lógico que sabe, um tem suas preferências e uns tem outra, mas no geral todos se respeitam. O objetivo maior é tornar de fato o aluno um ser crítico, político, crítico (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).

Um currículo onde o centro escolar se relaciona com a comunidade na qual está inserido, evidencia seu compromisso político-pedagógico democrático, preocupado com a formação crítica dos sujeitos educandos/as e demais sujeitos que pertencem a comunidade onde está localizada a escola. A inter-relação escola-comunidade vai sendo fortalecida à medida que o objetivo da formação crítica vai se fortalecendo.

Quanto ao professor de História sua preocupação quanto a atuação da política curricular da EJAI, toca no âmbito administrativo da secretaria, no que se refere as questões de real investimento na modalidade da EJAI, mostrando em seus relatos suas inquietações, indignações e problematizações que, sob seu ponto de vista tem limitado o avanço dessa política na rede municipal de Maceió/AL.

[...] A educação de jovens e adultos ela é a base de transformação para uma determinada comunidade, para um determinado grupo que vive à margem do sistema, completamente à margem [...] se nós temos na parte Federal a total tentativa de aniquilar esse projeto nosso de emancipação, dos mais carentes, dos menos assistidos enfim, cabe então a gente se apegar [...] na parte estadual ou municipal, no nosso caso é municipal (Professor de História da Escola Esperança).

[...] No dia das diretrizes, [...] no dia do lançamento, tá todo mundo lá, todo mundo. Aí você vê quem é que está realmente engajado [...] você vê o prefeito não ficar, porque tinha inauguração para ser feita. Aquilo para mim foi algo assim, eu falei: - ele ganhou por um lado, porque ele publicou, deixou que isso fosse lançado, um trabalho tão importante. Claro que tem a participação da secretária, que eu acho que se comoveu com aquilo e deixou lançar. Mas, da mesma forma, é como se fosse assim: - está aí, vê o que vocês podem fazer. Então a gente fica trabalhando na escola, mas sabendo se não existir uma noção mínima do que é educação de jovens adultos e idosos, qual a sua função na parte da gestão municipal, você fica meio que perdido, sem saber porque é que não está tendo resposta ao que você se dedica tanto. Se eu não tiver o respaldo desses órgãos, fora da escola, fora do recinto escolar, eu não tenho como entender porque é que não está funcionando (Professor de História da Escola Esperança).

Repare agora, porque é que nós estamos tentando dar uma aula com podcast, com vídeo, com promoção de pizza, com uma dedicação assim ó, no limite que a gente pode? vídeo aula, rádio, gravando para rádio E nós estamos tendo, no universo de 60 alunos, 70, 80 alunos, um retorno de cinco alunos. O aluno não tem internet, o aluno não tem celular. Então, se não há uma estrutura que beneficie isso, que ajude, não adianta. Você começa a fazer um trabalho que será bom para os outros verem, colegas. A ideia de uma rádio comunitária que a gente tá querendo implantar, a ideia de um jornal comunitário que a gente tá querendo implantar, tudo isso para politizar a escola. Isso pode ser feito, mais cabe aos órgãos municipais [...] Há quanto tempo a gente luta por ter uma sala adaptada para que as mães com seus filhos deixem as crianças lá? Você contrataria duas, três pessoas, mesmo de uma forma precária, terceirizada, para ficar lá. Quantas mães não iam para escola, porque seus filhos estariam lá? Então, são pequenas

coisas que você não vê do lado da gestão. É como se ela tivesse lavado as mãos [...] A gente briga também contra essas forças, isso é visível. Um jovem, um adulto que está na rua, à noite ele teria que tá na escola, na escola merendando, participando, ouvindo, falando, dizendo o que é que ele pensa, é na escola isso. Aí cabe aos gestores né? Quem é que tá realmente com o dinheiro para investir? tá lá, são os gestores (Professor de História da Escola Esperança).

Os três trechos na entrevista demonstram a indignação do professor de História com o descaso dos gestores públicos em relação aos investimentos necessários, para garantir as condições macro e micro estrutural para que a política curricular pudesse avançar na EJA. Ao tratar desses aspectos o professor está apontando a falta de responsabilidade das esferas administrativas públicas evidenciando a dimensão estrutural que não é garantida, e compromete todo a atuação da política na escola.

As ações que ocorrem no campo escolar são muito mais resultado do compromisso dos próprios professores e gestores, aqueles realmente comprometidos com a EJA, como é o caso dessa escola, do que exatamente de outras esferas administrativas.

Esse professor toca em um ponto fundamental sobre a dimensão estrutural que é problematizar o investimento municipal na EJA em Maceió. Historicamente os recursos destinados ao financiamento da EJA no Brasil foram insuficientes e negligenciados. Um exemplo disso foi o período o governo do presidente Fernando Cardoso, que em sua gestão priorizou o ensino fundamental em detrimento da modalidade da EJA. Essa dimensão merece mais pesquisas, principalmente em Maceió, para que dados mais concretos sejam analisados e socializados com os sujeitos educando/as e educadores/as que tem como objetivo profissional a defesa dessa modalidade educativa.

Como sugere Carvalho (s. d., p. 15), sobre o financiamento da EJA⁵⁵:

Salientamos a necessidade de as entidades e/ou sujeitos que lutam pela EJA, por exemplo, através de seus múltiplos fóruns estaduais ou regionais, procurarem ocupar os diversos espaços de controle e gerenciamento de verbas educacionais. Apesar do fato de alguns desses ambientes não serem tão abertos à participação e sequer democráticos como deveriam, aliado à parca experiência de ocupá-los ou mesmo de conhecer suas formas de funcionamento e/ou de intervenção, entendemos que essa iniciativa pode aumentar a chance de que a EJA seja mais valorizada nos orçamentos da área educacional. Dentre estes locais, ressaltamos a participação nos conselhos do Fundeb, principalmente para acompanhar e fiscalizar se os recursos estão sendo utilizados a contento, se as verbas que deveriam ser alocadas na EJA estão realmente sendo nela investidas.

⁵⁵ Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CarvalhoPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf. Disponível em: 02 nov. 2021.

É importante considerar as reflexões proposta pelo professor História sobre as informações sobre o financiamento da EJAI em Maceió, para cobrar das esferas adequadas o cumprimento do investimento necessário a essa modalidade educativa, tão negligenciada e abandonada pelos gestores públicos. A cobrança efetiva sobre os recursos a serem utilizados para a educação dos/as educandos/as dessa modalidade educativa requer um relativo conhecimento técnico sobre esse assunto e um grande compromisso político, para acompanhar sistematicamente os investimentos que tem sido feito para a EJAI, para fundamentar com dados e informações necessárias qualquer tentativa de cobrança junto as esferas jurídicas adequadas a analisar este caso.

Explicado de forma panorâmica algumas informações sobre financiamento na EJA, adiante o professor de Matemática toca em outro ponto muito sério, que está relacionado às reverberações da política curricular da EJAI Maceió, ao evidenciar alguns problemas enfrentados pelos educandos/as, relacionados a dimensão contextual que enfrentam para ter acesso ao seu direito educacional de estudar.

[...] com relação ao aluno em si, há muitas dificuldades [...] teve aqui casos de mulheres que moram em grotas, a aula vai até dez horas da noite e quando aqui dá 20h30, 21h, as grotas são perigosas. Então, essa aluna não pode ficar até as 22h, ela pede licença e sai mais cedo, ela perde aula, ela perde conteúdo, porque ela tem que sair pra ir pra casa mais cedo. Tem idosos [...] que moram lá em cima, são mais de 600, 800 metros, então esse idoso não vai sair 22h, esperar a escola tocar a sirene pra ir embora, porque é perigoso! [...] tem mulheres, como já relataram aqui, que quando vão descer a escadaria, a polícia tá fazendo as investigas, né, entendeu? Então é perigoso. Como já houve casos que há policiais que chegaram e já revistaram as alunas. Elas chegaram chorando, relatando situações extremas, de ser tarde da noite e não ter policial feminina na guarnição, ser só homem revistando as alunas, pra vê se não tá com drogas, aí você já imagina o que acontece, né? Tem a questão do tráfico, porque aqui não foge disso, entendeu? Não dentro da escola, porque a escola tem um trabalho muito forte com relação a isso, mas fora existe. Então assim, essas realidades do aluno, dificultam, como eu disse. Tem marido que não quer que a mulher vá estudar, ela vai apulso. Tem mulher com filhos que precisam levar a criança pra escola e não pode e aí ela diz assim: - Olha professor, eu não vou amanhã porque eu não tenho com quem deixar o meu filho, e não pode levar pra escola. Então a gente entende, né?! Só vai à escola quando tem alguém pra cuidar do filho. Então esses problemas voltados para o aluno, aí eu lhe confesso que dificulta bastante o trabalho em rede temática. Isso aí de fato é (Professor de Matemática da Escola Esperança).

As situações relatadas pelo professor de Matemática, mostram os processos de desumanização pelo qual passam os educandos/as da EJAI, para conseguir ir e voltar à noite, diante dos contextos externos relacionados a suas realidades opressoras e segregacionistas, que os deixam vulneráveis a situações constrangedoras e de risco de várias naturezas, pelo fato de tentar dar seguimento às suas trajetórias formativas.

Nessas condições, relatadas pelo professor de Matemática, fica evidente que a atuação da política da EJAI sofre as influências desses contextos macroestruturais, sem grandes horizontes

resolutivos. De toda forma, é preciso deixar registrado neste estudo as preocupações desse professor para que seja possível um maior aprofundamento de estudos sobre essas questões.

Em síntese, os outros elementos identificados dos relatos dos/as entrevistados/as que exercem influência positiva ou não na atuação da política curricular freireana na EJA na Escola Esperança foram os seguintes: 1) a existência do diálogo contínuo da coordenação com os/as educandos/as frente a todas situações conflituosas que surgem, segunda a escola, evita problemas maiores; 2) a educação libertadora que trabalha a dimensão da ética com os/as educandos/as pode levar um tempo para influenciar os/as educandos/as, mas se os/as professores/as não acreditarem nessa perspectiva educacional e não tiverem o apoio necessário da gestão no processo de reorientação curricular democráticos e emancipatório proposta a EJA, as dificuldades do processo podem ser muito maiores e ficarem desarticuladas; 3) a preocupação com a politização dos educandos da EJA; 4) o descaso com o investimento necessário a ser realizado na modalidade da EJA na rede municipal de não for considerada adequadamente, produzirá efeitos pontuais e pode desestimular os professores/as que estão mais engajados nos processos político-pedagógicos de base freireana. É fundamental ter um maior apoio estrutural dos gestores públicos, sobretudo no atual contexto federal de ataque a políticas educacionais baseadas em paradigmas ético-político-pedagógicos humanizadores como os baseados na matriz do pensamento freireano; 5) dificuldades contextuais enfrentadas pelos/as os/as educandos/as da EJA que interferem na sua permanência na escola, podem impedir o acesso a um trabalho mais efetivo para esses sujeitos.

5.2 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA DA ESCOLA RENASCER

Prossigo, na tentativa de responder como a política curricular de base freireana da EJA foi interpretada, traduzida e problematizada na Escola Renascer.

5.2.1 Eixo Interpretação da política curricular de base freireana

Considerando a dimensão do contexto situacional e a história da descontinuidade da política curricular da EJA na Escola Renascer, concluo que a apropriação das orientações curriculares sobre essa política ainda é um processo que tem muito a avançar.

Nessa escola o itinerário da política curricular da EJA não é novo, desde 2010 a instituição realizou tentativas de adotar essa perspectiva curricular, mas rupturas ao longo de

sua história, como por exemplo a saída de vários professores/as desse coletivo, podem ter criado uma resistência em relação à retomada desse trabalho entre os/as professores/as que ficaram na escola. Os depoimentos das professoras de Ensino Religioso e Língua Portuguesa seguem nessa direção:

É, saíram alguns professores. Embora tenham alguns professores que ainda são da primeira etapa. Eu mesma fiz parte da primeira entrevista que a gente foi fazer. Eu não sei qual foi o ano, não sei se foi em 2010, a primeira rede que a gente começou a montar, quando o ensino fundamental deixou de existir. Depois ficou a Semed sem ninguém lá, sem uma coordenação, aí ficou mais difícil. [...] Aí pronto, ficou assim, sem. Aí depois pronto, a gente começou de novo. Vamos montar. Tinha que ser montado através das diretrizes curriculares e veio o documento que a gente podia se embasar nele (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

Quando estávamos quase terminando a rede temática, mudou toda a equipe da Semed e essa rede ficou congelada. Nós ficamos trabalhando a duras penas, sem muitas orientações. Quando a nova gestão assumiu, tentaram recuperar tudo isso. Nós estamos montando a rede novamente, estamos começando do zero e com a orientação dos técnicos da Semed. Creio que nesse processo nós ainda vamos olhar essas orientações curriculares quando chegarmos mais perto da questão dos conteúdos. Não entendo muito de rede temática porque começamos a fazer e paramos, agora estamos recomeçando. Não sei se chegamos na metade do caminho. Fomos para a comunidade entrevistar novamente para montar toda aquela questão. Estamos caminhando ainda bem no começo (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

As professoras revelaram alguns dos motivos que fizeram com que a política curricular da EJAI tivesse um processo descontínuo nessa escola. A atuação curricular foi afetada pela saída dos/as professores/as dessa instituição que participaram da primeira pesquisa na comunidade, que é uma das etapas iniciais mais importantes para a construção do currículo freireano. Em 2010, os anos iniciais da EJAI já trabalhavam com essa política e a professora de Ensino Religioso também atuava nesse segmento naquela época, ela também acompanhou em 2014 a extinção da oferta do ensino fundamental noturno anos finais para oferta nos anos finais como EJAI, o que causou muitas modificações pedagógicas e curriculares que precisavam ser administradas e digeridas pelos/as docentes lotados/as na escola.

Para dificultar ainda mais a situação, o departamento da EJAI na Semed passou por mudanças político-administrativas e ficou sem um/a coordenador/a responsável para articular as ações e encaminhar as demandas das escolas dessa modalidade educativa para toda a rede de ensino. Quando tudo começou a ser retomado, posteriormente, foi preciso um período de adaptação aos/às professores/as, inclusive em relação à apropriação do documento orientador da política curricular da EJAI, publicado em 2018. Sobre isso, segundo o relato da professora de Ensino Religioso:

[...] já tem um bom tempo que a gente vem falando da rede temática aqui no Renascer. Mas é uma coisa que ainda ficam muitas dúvidas, muitas pessoas não querem. Aí também tem as mudanças, muitas vezes o professor sai, aquele que começou e não está mais na escola e vem outro, aí vai ter que se adaptar àquela realidade, porque sempre tem as mudanças. Tem também a questão da aposentadoria, ou muitas vezes sai da escola e vai pra outra, aí pronto! E a rotatividade atrapalha (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

A partir desse relato, fica evidente que a atuação da política curricular da EJAI foi prejudicada nessa escola, sobretudo pelo contexto macropolítico apontado pela professora, no que se refere às mudanças institucionais que ocorreram na equipe da Semed. A descontinuidade do trabalho com as políticas em curso na escola é muito prejudicial aos professores/as e estudantes, porque aqueles sujeitos se veem abandonados à própria sorte nos momentos que mais deveriam ter assistência para avançar em suas práticas político-pedagógicas. Diante disso, a política curricular fica associada a uma política de abandono institucional que demanda uma difícil retomada de um processo educativo. De toda forma, foi possível identificar alguns movimentos de reorientação curricular realizados, apesar dos desafios enfrentados pela coordenação pedagógica e os/as professores/as.

Quanto à compreensão da política curricular da EJAI, embora a coordenadora pedagógica da Escola Renascer já houvesse experienciado esse tipo de trabalho curricular em outra escola, inicialmente ela não explicou a política a partir do conhecimento teórico-metodológico, relatou, na verdade, a dificuldade inicial que teve em convencer os/as professores/as a trabalharem-na nessa escola, a partir de sua prática de planejamento coletivo, como se vê adiante:

A minha visão, eu acredito que era completamente diferente da dos professores, principalmente porque eu tinha vindo de uma escola que já trabalhava com rede temática e eu cheguei aqui de paraquedas⁵⁶ [...] aqui ninguém queria saber de rede temática, de Semed, de nada. De imediato foi um choque para mim porque eu vinha caminhando com um grupo de professores na escola e lá a gente desenvolvia atividades da rede temática. Foi feita a rede toda com o pessoal da Semed [...] Então, de 2017 até 2019, foi essa de tentar conquistar e mostrar que era possível, porque elas diziam: – isso é coisa de louco, a gente não quer esse currículo assim, a gente não quer trabalhar assim [...] assim, estou tentando mudar agora, eu tenho uma parte minha muito autoritária. Quando eu cheguei, eu dizia: – a gente vai trabalhar assim, não sei o quê, tentei, né? Mas aí, eu vi o choque, elas começaram a dizer: – não, a gente não faz! Eu disse: – eu tenho que mudar. Eu fiquei conversando com as meninas que fazem a visita técnica aqui e elas disseram: – você vai aos pouquinhos, vai com quem já começou, vá conquistando. Eu fui fazendo assim. Tem a professora de Ciências, que ela tinha feito uma atividade com a rede temática antes de eu chegar e tinha apresentado, inclusive, numa formação. Então, eu parti daí, eu peguei esse trabalho dela e trouxe para uma reunião [...] e comecei a discutir, como foi que ela tinha feito? e o que achou?. A

⁵⁶ A coordenadora pedagógica da Escola Renascer, em sua instituição anterior, ficou dois anos de licença médica em função de um acidente de trânsito, e, quando retornou, já havia uma outra profissional em seu lugar e ela foi encaminhada e lotada na Escola Renascer.

gente foi caminhando, ela foi dando o depoimento dela e a turma foi se envolvendo (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

O relato da coordenadora pedagógica indica que inicialmente os profissionais não se sentiram convencidos por sua interpretação da política, sobretudo porque contraditoriamente ela se pôs a defender uma política democrática de forma autoritária. Como estratégia para uma aproximação e convencimento do grupo de professores/as, ela precisou repensar sua postura, adotando uma condução organizativa democrática e dialógica, proporcionando a socialização de uma tradução curricular da política, realizada pela professora de Ciências dessa escola.

Diante disso, e apesar da “resistência” inicial dos/as professores/as, o relato dessa coordenadora evidencia que só a partir da valorização de uma tradução curricular já realizada naquele ambiente educativo foi possível estabelecer uma relação dialógica com os/as professores/as, por meio do planejamento coletivo da seguinte ação curricular:

[...] a gente estava vivendo um momento político, foi o ano de 2018, envolvendo essa questão da escolha do presidente e eu falei: – que tal se a gente trabalhar uma sequência didática? Eu não disse que era rede temática, disse que era uma sequência didática sobre política, da maneira que a professora de ciência trabalhou [...] eu peguei uma fala da rede, porque a escola já tinha uma rede pronta no PPP, que foi elaborada, mas nunca tinha sido trabalhada [...] e comecei a montar com elas nas reuniões. Daí saíram atividades muito boas, os alunos participaram muito. Teve um movimento muito grande na escola. Teve uma noite de avaliação que os alunos falaram o que acharam do trabalho e elas foram vendo que dava certo quando todo mundo se reunia e unia forças e cada um colaborava. Deu certo. Aí, eu fui e mostrei para eles: – isso que vocês trabalharam não foi nada mais que a rede temática. Elas partiram de uma fala, tiveram questões problematizadoras. Mostrei todo o caminho que fizeram. E aí, eu conquistei algumas professoras. Hoje é a escola que mais participa de formação. Elas vão dia de sábado, elas se interessam (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Verifica-se no presente caso que, apesar da experiência da coordenadora com a política, cada escola tem suas especificidades e isso precisa ser considerado nos processos de reorientação ou retomada de algum trabalho curricular. Partir da própria prática dos/as professores/as para a retomada da atuação da política nas escolas da EJAI é muito mais significativo, dialógico e participativo do que desconsiderar as mediações contextuais expressas pela tradução dessa política, como um exemplo do currículo real concretizado na instituição.

Da prática de trabalho relatada pela coordenadora pedagógica, é possível ilustrar o que Saul enfatiza como caminhos factíveis para a realização de um currículo de base freireana:

[...] a relevância de tomar a realidade dos sujeitos como ponto de partida para a prática e o desenvolvimento curricular; o diálogo como condição de construção de conhecimento de base freireana; a participação como potencializadora do trabalho coletivo e da autonomia da escola, favorecendo a construção de uma educação com qualidade social, comprometida com a utopia de uma sociedade mais justa e solidária (SAUL, 2018, p. 1148).

Desses caminhos, o relato da coordenadora pedagógica mostra que ela considerou, justamente, iniciar o trabalho curricular na escola, a partir da tradução curricular de uma professora do próprio grupo de docentes para a retomada da política curricular da EJAI na Escola Renascer. Essa consideração contribuiu para a abertura do diálogo com os demais atores professores/as, quando foi possível planejar coletivamente algumas das etapas metodológicas propostas no documento orientador da política curricular da EJAI. A partir da ação curricular entre a coordenação e os/as professores/as, o currículo vigente passou a ser tensionado, e esses profissionais puderam desenvolver trabalhos curriculares que oscilavam entre perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas.

Um outro elemento apontado pela coordenadora, ao responder sobre sua compreensão a respeito da política curricular da EJAI, refere-se a uma dificuldade estrutural existente na Semed em Maceió, conforme relato a seguir:

A gente já tem uma rede nova, mas não são todos os professores que participam, são só os efetivos. Os professores horistas não se envolvem em planejamento. A gente tem que montar todo o planejamento e depois ficar chamando um e outro, mostrando: – olha o que a gente está desenvolvendo, vamos fazer, é sobre esse tema. Nós estamos desenvolvendo agora um trabalho sobre o bullying. Então, a gente prepara na reunião de HTPC e depois eu tenho que passar para os outros que são horistas. Aí, eu tiro um tempinho com eles, quando eles chegam, e vou passando. Vou botando no grupo do *WhatsApp* da escola. Mando para o e-mail de um: – tem essa atividade que pode envolver você! A professora de educação física, a professora de História: – eu coloquei você em tal turma, com tal conteúdo, o que é que você acha? A gente vai trabalhando assim porque senão não sai nada (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Segundo a coordenadora pedagógica, o fato de os/as professores/as horistas não participarem dos momentos dos HTPC, em função de não possuírem carga horária disponível para esse trabalho, demanda um esforço maior de sua parte na articulação do processo dessa política curricular na escola. Tal problemática estrutural não é responsabilidade da coordenadora pedagógica resolver, embora ela tente ajustar como pode. Cabe à Semed Maceió resolver essa situação em seu âmbito administrativo, não sobrecarregando o trabalho realizado pela coordenadora no chão da escola.

As negligências estruturais comprometem a atuação das políticas curriculares, sobretudo quando não se assegura o tempo de planejamento coletivo das ações pedagógicas dos professores/as numa rede de ensino. A importância do tempo do planejamento consta nas orientações curriculares da EJAI, conforme seu detalhamento sobre os princípios pedagógicos que estruturam a realização dessa política nas escolas, ao afirmar que “Garantir o tempo de planejamento coletivo é condição indispensável nesse processo, uma vez que a compreensão da realidade exige uma visão de totalidade” (MACEIÓ, 2018, p. 202). A organização e

realização desse currículo na escola demanda várias etapas de estudos e concretização de atividades diferenciadas, exigindo uma maior dedicação do corpo docente ao trabalho. Porém, a própria Secretaria Municipal de Educação cria obstáculos à realização do que está propondo nas orientações, interferindo negativamente na atuação dessa política na escola.

Além do olhar da coordenadora pedagógica sobre a compreensão da política curricular da EJAI, os/as professores/as, ao serem indagados/as a respeito da interpretação que eles/as têm a respeito da mesma política, a começar pela professora de Ciências, revelaram o seguinte:

Para trabalhar na EJAI precisa ter um perfil. Trabalhar à noite todo mundo trabalha, mas para trabalhar com EJAI tem que ter o perfil, porque os sujeitos da EJAI requerem mais cuidado, atenção. Não é todo mundo que acolhe. Você precisa ter um olhar diferenciado para eles e as orientações curriculares deram um norte. Foi bom, interessante, um ganho para gente (Professora de Ciências da Escola Renascer).

Para a professora de Ciências, sua compreensão mais geral sobre a política curricular relacionava-se ao norte que os documentos curriculares orientadores deram aos professores/as, tendo em vista que o trabalho na EJAI exige um determinado perfil docente, que passa pela capacidade profissional em atender aos estudantes dessa modalidade educativa, considerando a importância do cuidado, atenção e acolhimento a partir de um olhar diferenciado dirigido a tais sujeitos.

A dimensão apontada por essa professora referencia-se nas orientações curriculares. Nesse documento consta que “O reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade dos seres humanos são imperativos éticos, bem como princípios constitucionais fundamentais” (MACEIÓ, 2018, p. 142). A partir da Constituição Federal cidadã de 1988, que reconheceu o direito de todos à educação, deve-se valorizar a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes da EJAI nas escolas. Além disso, a Semed Maceió assume a opção por uma política curricular que busca a redução das desigualdades de oportunidades educacionais nessa modalidade educativa, revelada pela afirmativa:

[...] uma organização curricular para EJAI, fundamentada na Perspectiva Educacional crítica de Paulo Freire, deve levar em conta as particularidades dos sujeitos que atende, considerando-as em suas inúmeras variáveis: étnico-raciais, religiosas, regionais, físicas, geracionais, sociais, culturais, de gênero, de orientação sexual, entre outras especificidades que caracterizam homens e mulheres – jovens, adultos adultas/as idosos/as com necessidades diferenciadas de aprendizagem (MACEIÓ, 2018, p. 142).

O olhar diferenciado de que trata a professora de Ciências relaciona-se ao acolhimento dos estudantes da EJAI em sua heterogeneidade e diferença, o que naturalmente exige um perfil

profissional capaz de compreender o trabalho curricular numa perspectiva mais ampla, pois, como afirma Arroyo (2017, p. 106)

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só dão direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos.

A partir dessas considerações, fica evidenciado que o trabalho político-pedagógico na EJAI exige um reposicionamento profissional dos seus docentes, frente à radicalidade necessária e urgente do compromisso educacional que se precisa ter com os estudantes dessa modalidade educativa, diante de tantos percursos perversos e excludentes aos quais tais sujeitos já foram submetidos na sociedade capitalista. A compreensão da política curricular da EJAI, como política de acolhimento para os estudantes da EJAI, pode ser transposta para que eles sejam acolhidos como sujeitos de direito, não só à educação, mas a uma vida digna e humanizada, em seus múltiplos aspectos sociais.

Depois dessa professora, a compreensão sobre a política curricular da EJAI apresentada pela professora de História foi a seguinte:

Eu acho bem viável. É tanto que, quando a gente vai discutir, eu acho muito interessante a questão da preocupação com a sociedade dessa proposta. De fazer, de adaptar a grade curricular com a necessidade dos alunos. Não só da questão da disciplina, mas a interação das disciplinas [...] o que eu estou entendendo por currículo é que há uma visão mais ampla de pegar um tema e ele circular por todas as disciplinas. Por exemplo, se a gente vai trabalhar a violência, todas as disciplinas vão trabalhar esse tema [...] na minha área é bem mais fácil, na área de Ciências também, na Língua Portuguesa é muito bom. Matemática também tenta se engajar com a questão da problemática, do problema, as questões de números (Professora de História da Escola Renascer).

É importante lembrar que a professora de História já havia vivenciado em outra escola a experiência com a política curricular da EJAI e já compreendia que, no currículo freireano, há discussões que envolvem preocupações relacionadas à sociedade, no entanto, explicitou que esse currículo adaptava a grade curricular à necessidade dos alunos e sinalizou a existência de um movimento de seleção temática que perpassava por todas as áreas, numa perspectiva interdisciplinar. É importante ressaltar que a proposição desse currículo para EJAI inverte a lógica curricular hegemônica, ao invés de centrar-se nos conteúdos escolares, centra-se nas falas dos sujeitos – entrevistados em pesquisas de campo –, na comunidade escolar, que expressam problemáticas ou controvérsias presentes em suas realidades contextuais que serão trabalhadas de forma crítica e emancipatória. Sendo assim, o momento de escuta aos sujeitos “[...] não pode

ser concebido como uma adequação contextualizada do conhecimento sistematizado às parcialidades do acervo cultural local” (SILVA, 2004, p. 134), pois, ao contrário da racionalidade curricular técnica e linear, a perspectiva de Freire não nega os sujeitos e os seus contextos nos processos educacionais, principalmente porque essa possibilidade curricular faz emergir situações conflituosas que precisam ser trabalhadas no interior da escola.

No relato a seguir, a professora de Matemática expressa a sua compreensão dessa política, a partir dos seguintes aspectos:

[...] eu consegui assimilar com muitas dúvidas e questionamentos iniciais demais. Às vezes você lê aquele material e não é um material ruim, pelo contrário, acho que ele visa sim procurar fazer o melhor, mas a realidade de cada escola, de cada bairro é tão diferente uma da outra, você entende? Quando você entra na sala de aula e olha para cada um ali, tem ene situações [...] a gente às vezes quando vai fazer um planejamento no geral, no coletivo, nós vamos pensar nisso. Você vai com uma ideia, mas quando você começa a escutar um professor falar isso, o outro aquilo, ‘já não é bem aquilo que eu pensei’, porque a ideia que eu tinha de poder trabalhar tal conteúdo, tais conteúdos interdisciplinares em sala de aula, como eu tinha pensado, não dá para acontecer porque aconteceu n situações. Eu cheguei a fazer questões envolvendo assassinatos, mortes e diferentes situações para trabalhar aquilo em sala de aula, para acordar para a questão de drogas e tudo. Justamente naquela semana, na segunda-feira, tinha sido morto um aluno por conta de tráfico de drogas. [...] Aí você já muda todo um aspecto que você ia trabalhar. Aí o pessoal: – professora, a gente não gosta de falar desse assunto não, porque a gente quer ficar calado sobre isso [...] Eu parei assim e falei: – eita poxa, vou trabalhar como certas situações? [...] é onde justamente o grupo ajuda [...] você coloca todo esse questionamento, toda essa discussão, toda esse seu problema no grupo [...] ao invés de botar questões assim, vamos partir de Ciências e falar um pouco dos tipos de drogas sem tocar em quantidade. Vamos fazer de outra forma. Eu acho isso legal, é arretado os professores da EJA, eu gosto demais [...] às vezes você pensa que seu mundo desabou com o que você ia trabalhar, aí outro vem: – vamos fazer desse jeito. Eu gosto de lá (Professora de Matemática da Escola Renascer).

A compreensão da professora de Matemática quanto à política curricular da EJAI passou inicialmente por um período de assimilação, com muitas dúvidas e questionamentos. Ela, em seu depoimento, revelou que, embora reconheça a importância de se trabalhar atividades de acordo com a realidade dos estudantes, faz-se igualmente importante considerar algumas dificuldades em abordar em sala de aula, determinados temas. Quanto a isso, a professora exemplificou a dificuldade que teve ao tentar trabalhar alguns aspectos relacionados à violência e à realidade do tráfico de drogas nas regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica, justamente nas regiões onde residem muitos dos estudantes da EJA dessa escola. Ao considerar esses temas no currículo proposto a partir dessa política, muitas das problemáticas que pensou em abordar nas aulas de Matemática eram assuntos muito caros aos seus alunos/a, o que a deixava inquieta e sem saber como reencaminhar seu trabalho curricular. Entretanto, seu relato evidencia que suas angústias – decorrentes desses desafios curriculares – foram repensadas a partir dos processos de planejamentos coletivos realizados nos momentos dos HTPCs da escola,

por meio de processos dialógicos com os/as demais professores/as, ressignificando as diferentes formas de abordagem para suas aulas.

Tal processo, revelado pela professora de Matemática, faz parte do movimento de reorientação curricular baseado na racionalidade problematizadora freireana (SILVA, 2004), em que o diálogo contribui para uma práxis crítico-transformadora. Nesse exemplo específico, a professora problematizou sua prática a partir do seu repertório epistemológico e prático em diálogo com professores/as das outras áreas do conhecimento, buscando caminhos curriculares que colaborassem para a contextualização crítica da realidade contraditória que estava desnudando. Como afirma Silva (2004, p. 351)

Entendendo a realidade local como histórica, orgânica, sistêmica e reflexo de um contexto social amplo, essa abordagem político-epistemológica interdisciplinar propõe alargar os horizontes analíticos ao transitar pela trama de relações sociais, originando soluções praticáveis para a problemática local até então despercebidas pela comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Apesar dos desafios enfrentados, a professora de Matemática revelou problematizações, frente às proposições da política curricular da EJAI, porque vivenciou concretamente esse processo em suas aulas. Seu processo político-pedagógico se transformou em um desafio curricular a ser superado de forma democrática, dialogada coletivamente, ao levar para os momentos do planejamento coletivo – nos momentos do HTPC – as reflexões críticas que fez sobre sua própria prática curricular. Tendo em vista a busca de alternativas às suas indagações a partir do diálogo estabelecido na escola, é possível perceber a perspectiva do comprometimento educacional crítico que estava sendo construído nesse coletivo, a partir da mediação de um trabalho interdisciplinar e democrático.

Para a professora de Ensino Religioso da Escola Renascer, a compreensão mais geral da política curricular da EJAI evidenciava-se da seguinte maneira:

[...] eu acho uma coisa boa porque não tem nada assim que seja para a EJA [...] não tem a BNCC da questão da EJA, mas porque na EJA, principalmente a rede temática, é um currículo que você vai pra a realidade. É um currículo que você vai montar, vai fazer. E queira ou não a BNCC já vem uma coisa montada pra gente ir distribuindo a questão dos conteúdos [...] a rede temática não, você vai, através daquela fala, colocar os conteúdos em cima da realidade da comunidade do aluno. [...] Então assim, é bom por causa disso, porque você vai direcionar os conteúdos para aquilo que é mais importante, que é mais significativo para eles (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

Para essa professora, a compreensão mais geral da política curricular da EJAI é evidenciada em seu relato a partir da diferenciação estabelecida entre a política freireana e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a política da EJAI em Maceió –

retratada nas orientações curriculares dessa modalidade educativa – possibilita a construção coletiva do currículo na escola com a centralidade nos sujeitos, sua realidade e sua cultura. A BNCC, por sua vez, é um encaminhamento curricular previamente estabelecido para ser cumprido na escola impositivamente, com a centralidade do ensino nos conteúdos, predominantemente descontextualizados e fragmentados, in-humanizando os educandos/as como sujeitos coletivos de direito a uma educação crítica, que permita a compreensão dos processos excludentes que os subalternizam. Refere-se ao currículo apresentado aos professores/as e alunos/as, organizado em âmbito externo à escola – contexto de formulação.

Em suma, nessa escola, enquanto a compreensão da coordenadora pedagógica sobre a política curricular da EJAI se aproximou do campo das suas experiências curriculares, a partir da linguagem da prática, a compreensão dos/as professores/as entrevistados sobre o currículo freireano se aproximou da linguagem da política. Tanto a coordenadora como os/as professores/as compreendem que a política da EJAI está voltada para o atendimento curricular e pedagógico problematizador da realidade sociopolítica e econômica desigual e excludente em que vivem os estudantes, embora ocorram oscilações entre perspectiva curricular crítica e tradicional. Para a realização efetiva dessa política na Escola Renascer, é imprescindível melhores condições estruturais e formativas aos/às professores/as, de modo a se evitem os processos curriculares descontínuos que tanto prejudicaram a comunidade educacional.

Ainda no *eixo da interpretação curricular*, perguntei aos/às entrevistados/as a sua *compreensão*, como atores educadores/as, sobre a organização curricular da EJAI adotada pela Escola Renascer. Considerando que o documento curricular da EJAI propõe 7 (sete) passos relacionados aos momentos organizativos, é importante entender como os atores da política a ser atuada na escola interpretaram essas etapas.

Sendo assim, para a coordenadora pedagógica, a compreensão sobre as etapas da organização do currículo escolar na EJAI foi expressa da seguinte forma:

Que acredita na proposta e chega junto, eu só tenho alguns professores na escola. Que passaram a acreditar no meu trabalho [...] porque antes eles não acreditavam quando eu cheguei, mas, passaram a acreditar ao verem resultados. E a direção apoia, assim, meio de longe, só perguntando, querendo saber, mas não se envolve muito [...] o pessoal da Semed é que é o meu grande pedido de socorro, minha grande ajuda [...] tudo que eu planejo, eu estou sempre entrando em contato, pedindo ajuda, pedindo para dar uma olhada antes de eu passar. O que eu faço também eu sempre passo para o pessoal, para saber como posso melhorar. O que eles têm de material, eles sempre estão fornecendo, sempre, sempre, sempre (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Nesse momento, a coordenadora pedagógica, como a intérprete oficial da política da EJAI, não revelou sua compreensão sobre o processo de organização do currículo escolar

freireano, mas evidenciou alguns elementos contextuais relacionados à cultura profissional que afetaram a atuação da política na instituição escolar. Dentre eles, a necessidade de maior envolvimento da escola com a política curricular proposta, principalmente da equipe gestora e dos demais professores/as, ainda não totalmente engajados.

Como já sinalizado, um dos impedimentos para a adesão dos/as outros/as professores/as nesse trabalho curricular relacionava-se à falta de carga horária para os momentos dos HTPCs da escola, ou seja, a influência de um contexto estrutural, do âmbito da Semed, que não foi resolvido e afetava a atuação dessa política na escola. Quanto ao apoio distanciado da equipe gestora, é importante lembrar que, nos documentos orientadores dessa política (MACEIÓ, 2018), há proposições para esses atores, no sentido de eles/as apoiarem de forma mais efetiva as ações realizadas pelos/as coordenadores pedagógicos e pelos/as professores/as. O trabalho da equipe gestora está relacionado à criação das condições necessárias, que, em articulação com a gestão central da Semed, possam tornar a escola mais atrativa e preparada para atender às especificidades dos/as sujeitos educadores/as e educandos/as que trabalham com a EJAI. São exemplos desse apoio, sua presença de forma mais contínua e direta na escola à noite, as condições estruturais adequadas para o funcionamento desse turno, como acesso à biblioteca, a materiais didáticos, alimentação adequada à necessidade nutricional para essa faixa-etária etc., além do envolvimento em ações que possam criar mecanismos que contribuam para a diminuição da evasão e repetência nessa modalidade. Obviamente que, para tudo isso, os gestores carecem do apoio da esfera administrativa macro da secretaria de educação. Mais uma vez essa dimensão contextual interferia na atuação da política na escola.

O fortalecimento das condições adequadas para o trabalho curricular na escola pode permitir, com o tempo, que o grupo escolar também possa ter mais autonomia e segurança no desenvolvimento do seu trabalho curricular (SACRISTÁN, 2000), desde que a assistência das equipes técnicas tenha como horizonte formativo o apoio e acompanhamento numa perspectiva democrática, e não a perspectiva do controle burocrático dos processos realizados nos ambientes educativos.

Embora a coordenadora pedagógica não tenha relatado, nesse momento, sua compreensão sobre o processo de organização do currículo escolar freireano, ela expressou algumas dimensões contextuais que têm afetado a atuação da política da EJAI na Escola Renascer.

Em relação à interpretação das 5 (cinco) professoras entrevistadas sobre o processo de organização do currículo escolar freireano nessa escola, apenas duas, as professoras de Língua

Portuguesa e história, expressaram suas compreensões de forma mais direta, enquanto as demais trataram de aspectos contextuais que afetavam a atuação dessa política na EJAI.

Na realidade nasce tudo da comunidade, a partir do que eles falam, nós vamos buscar o que pesquisamos nas falas, o que falta, o que não deveria ser daquele jeito e às vezes as pessoas não percebem. No momento que eles falam, colocam toda sua realidade de vida, desejos, o que pensam em relação a tudo, não somente a questão de política, mas também as questões sociais e nós tentamos descobrir nessas falas o que eles precisam para mudar esse discurso, que muitas vezes é equivocado, apesar de essa não ser a melhor palavra para falar sobre isso. A partir do que falam, a gente descobre que tipo de conteúdo eles têm e como esse conteúdo pode ser melhorado na escola: como isso pode ser trabalhado, como pode partir do seu conhecimento e voltar para eles e sirva para vida deles de alguma forma, não somente para dizer que estudou aquilo [...] A forma como estamos construindo isso de uma maneira bem geral, é para fazer com que ele venha para escola e tenha um retorno. Não vai ser um lugar estranho, onde ele vai aprender somente coisas que a ciência descobriu e ele é obrigado a aprender, vai aprender coisas que vão servir para sua vida de forma geral (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

Tem a pesquisa primeiro. Há uma rede com os temas. Você vai para o campo. E depois você vai sair do macro para o micro. No caso, você vai pegar um tema do que foi dito. Um exemplo, a questão do desemprego. Você vai trabalhar toda problemática. Dentro daquela problemática você vai procurando os conteúdos (Professora de História da Escola Renascer)

A professora de Língua Portuguesa enfatizou vários momentos organizativos do currículo freireano, dentre eles o 2º passo, relacionado ao momento da pesquisa na comunidade, quando destacou que tudo nascia da comunidade a partir da fala dos/as entrevistados/a; o 3º passo, voltado ao levantamento das situações problemas, quando afirmou que vão buscar nas falas pesquisadas o que falta para entenderem melhor suas problemáticas, ou seja, as falas que mostram a visão da comunidade sobre suas problemáticas locais, falas com limite explicativo a ser superado; o 4º passo, a proposição de contratema, como visão da área de conhecimento do educador que explica as problemáticas vividas pela comunidade, quando afirma que, a partir do que foi falado, a escola vai trabalhar um conhecimento para melhorar a compreensão dos/as educandos/as, tendo em vista ser um conhecimento útil para suas vidas; considerando, por fim, a importância desse currículo para os/os educandos/as da EJAI, numa perspectiva ético-política, comprometida com esses sujeitos, ao afirmar que “A forma como estamos construindo isso de uma maneira bem geral, é para fazer com que ele venha para escola e tenha um retorno”, mostrando a visão de um currículo centrado nos sujeitos educandos/as.

Quanto à professora de História, sua compreensão sobre a organização desse currículo, mostrada de forma bastante sintetizada, enfatizou o 2º passo, o da pesquisa na comunidade, ao afirmar que “tem a pesquisa primeiro” e que “vão para o campo”; depois sinalizou, possivelmente, a existência do 7º passo, voltado para a representação gráfica da rede temática, quando explicou que “Há uma rede com os temas”; em seguida falou do 3º passo, a identificação

das situações problemas a serem trabalhadas na escola, ao explicar que a escola “vai pegar um tema do que foi dito”, usando como exemplo o desemprego; e falou do 4º passo, a construção do contratema como etapa da visão científica do professor sobre o tema a ser estudado e aprofundado, ao explicar que “Dentro daquela problemática você vai procurando os conteúdos”.

Pelo relato dessas duas professoras ao responderem essa questão, fica evidenciado nesse momento a compreensão que elas tiveram de 4 (quatro) dos sete passos metodológicos propostos. Nesse caso, elas podem ser consideradas importantes intérpretes da política da EJA, porque se aproximaram da linguagem da política em suas explicações.

Apesar de as demais professoras também não expressarem diretamente suas interpretações sobre a organização curricular na EJA, elas mencionaram alguns aspectos contextuais da cultura profissional, existentes na modalidade do ensino fundamental noturno, que interferem na atuação da política freireana nessa escola, conforme relatos a seguir:

Olhe, a coordenação ela é muito parceira, a questão dos professores é muito importante. Se todos os professores participassem da questão da rede, se todos tivessem engajados, eu acho que se tornaria mais fácil. Mas nem sempre é assim, nem sempre todos estão assim. Uns acham que não vai dar certo, acham que não é por aí. Aí, quer continua do mesmo jeito, na linha tradicional mesmo, do ensino fundamental, de dar o conteúdo. Porque é mais difícil, eu acho, pra gente. Porque a gente tem que tá sempre pesquisando, estudando. E o ensino como você foi formado, você sabe o conteúdo que você tem que dar e pronto. Faz seu planejamento, seu currículo que você vai dar, como vai ser sua aula e pronto e dá lá seu conteúdo e acabou. E na rede temática não. Você já tem que ter outro olhar, ficar mais perto do aluno, porque você vai ver o que ele precisa estudar, o que ele precisa (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

A professora está revelando aspectos da cultura curricular presentes na modalidade do ensino fundamental noturno, existente anteriormente na escola antes da oferta do segundo segmento da modalidade da EJA anos finais. Diferentemente da proposição do currículo freireano, que prioriza os sujeitos, suas realidades desiguais a serem problematizadas, para serem refletidas, compreendidas e transformadas, o currículo do ensino fundamental noturno prioriza o ensino a partir dos conteúdos estabelecidos nos livros didáticos, desvinculados da realidade dos/as educandos/as, perpetuando uma lógica disciplinar, superficial e desumanizadora, também vigente nas instituições formadoras dos/as professores/as.

[...] no início quando tinham as reuniões, eu me colocava muito angustiada porque cobranças existem e cobranças minhas mesmo de eu dizer: – poxa, não consegui chegar nem em tal conteúdo. Inicialmente eu ficava: – como assim que eu ainda não cheguei? Mas porque eu tava vendo o meu lado. Foi quando eu comecei a perceber que eu tenho que ver o lado deles, de trazê-los até aquele conteúdo. Não adianta eu dar e eles não chegarem, eu não fiz nada. E aí é toda uma luta em conseguir chegar. É como eu disse a você, primeiro colocá-los de uma forma saudável na Matemática. Não é falando de outras disciplinas,

mas eles têm a Matemática, às vezes, como algo que nunca vão alcançar e eu faço questão de mostrar a eles, que eles estão na Matemática o tempo todo, toda a vida deles é Matemática. Mas antes eu não tinha esse olhar, antes eu queria chegar e dar meu conteúdo, e cobrar meu conteúdo: – e cadê que não fez atividade? e cadê que não respondeu? Eu apanhei um pouquinho pra chegar nessa realidade que é da EJA (Professora de Matemática da Escola Renascer).

Nesse trecho da entrevista, a professora de Matemática revelou seu processo inicial de transição do paradigma político-pedagógico hegemônico segregador para um paradigma político-pedagógico freireano, ao explicitar, em um primeiro momento, sua preocupação com o cumprimento dos conteúdos e não com a aprendizagem dos educandos/as em suas especificidades. Quando a professora começou a experienciar os tensionamentos curriculares decorrentes desse processo, ela passou a refletir criticamente sobre sua prática curricular, reeducando seu olhar sobre os sujeitos dessa modalidade educativa, a partir da abertura a novas possibilidades educativas.

Tais movimentos iniciais, de inquietações à cultura profissional hegemônica presente na modalidade do ensino fundamental noturno, passaram a ocorrer na Escola Renascer, sobretudo por intermédio da realização dos momentos de planejamento coletivo, ainda que envolvendo uma parcela mínima de docentes. Sobre isso, a professora de Ciências mencionou:

[...] a gente vai para o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), planejamento coletivo, a gente vai trabalhar dentro das especificidades da EJAI, então todos participam porque todos colaboram. O HTPC é importante porque a escola trabalha dentro do perfil dela, do chão dela. Quando nos reunimos às quintas-feiras trabalhamos de acordo com a realidade da escola. Todos que trabalham à noite são muito envolvidos, muito responsáveis, têm esse olhar diferenciado. Então, não temos dificuldade, um olha para o outro e contribui de um jeito, o outro contribui de outro lado, contribui com atividades, nós trabalhamos na mesma linha, um ajudando o outro (Professora de Ciências da Escola Renascer).

A professora de Ciências citou a importância do HTPC para a realização do planejamento coletivo na escola, a partir de uma perspectiva dialógica, por meio da qual os/as professores/as modelam o currículo (SACRISTÁN, 2000), voltado ao atendimento das especificidades da EJAI. Apesar de a professora de Ciências compreender que o processo curricular freireano vivenciado na escola atualmente não tem dificuldades, as professoras de Ensino Religioso e de Matemática mostraram os desafios e as contradições experienciadas em um processo curricular de contraposição a uma educação bancária. No entanto, é fundamental considerar que,

A iniciativa de modificar o instituído deve ser considerada sempre como uma possibilidade efetiva de criação e de mudança. A cultura escolar socialmente herdada, a burocratização das ações e das decisões cotidianas, a hierarquização das relações pedagógicas e funcionais são obstáculos à participação e à organização crítica e

criativa do ambiente pedagógico. As iniciativas de superação desses obstáculos que educadores, de forma isolada, projetos pedagógicos que envolvem grupos de educadores ou parte da comunidade escolar apresentam, precisam ser valorizadas como evidências de uma resistência instituinte à inércia da positividade pragmática da reificação instituída, mesmo que muitas vezes se apresentem de forma parcial e desorganizada (SILVA, 2004, p. 370-371).

A perspectiva curricular hegemônica que segrega os/as educandos/as e impõe uma dinâmica de aprendizagem mecanicista, por intermédio de um conhecimento escolar desconectado da realidade próxima desses sujeitos, estabelece uma prática pedagógica antidialógica e autoritária. Apesar disso, essas proposições curriculares, verticalmente impostas para as escolas da EJAI, passam a ser problematizadas por não atenderem aos reais anseios das classes populares que buscam a educação pública. Os educandos/as sentem todo tipo de precarização da vida humana, o que tensiona a educação e a docência, exigindo outras éticas profissionais (ARROYO, 2019).

Assim, os processos de reorientações curriculares que propõem lógicas mais democráticas, como as de matriz freireana, podem apontar novos caminhos para reflexões e ações críticas e transformadoras. No entanto, tais processos curriculares não estão isentos de causar rejeição, resistências e estranhamentos, porque exigem um perfil profissional criativo e autoral, para a atuação da política curricular de base freireana proposta para a EJAI em Maceió/AL. Toda tentativa, por conseguinte, de contraposição à racionalização curricular herdada da tradição educacional eurocêntrica pode ser considerada importante e válida, ainda que se configure de forma embrionária e desarticulada, porque cria espaço de ressignificação e reposicionamento político-educacional.

A partir das evidências, a interpretação sobre a organização do currículo freireano na Escola Renascer mostra uma compreensão mais aprofundada, por ora, de uma minoria dos seus atores educadores/as, as professoras de Língua Portuguesa e história, como importantes intérpretes da política curricular da EJAI. Ao mesmo tempo, as demais professoras relataram alguns dos desafios que precisam superar para realizar o currículo freireano na escola, em função da forte influência da tradição do paradigma político-pedagógico hegemônico, ainda presente nas práticas curriculares nos anos finais da EJAI na rede municipal de Educação de Maceió.

5.2.2 Eixo Tradução da política curricular de base freireana da EJAI

A atuação da política curricular de base freireana da Escola Renascer tem uma história com percurso não linear, com alguns momentos de descontinuidade, que vem se arrastando

desde 2010. Nesse movimento, houve mudança de grupos de professores/as por diferentes razões, como por exemplo a saída de professores/as que se aposentaram e a saída de professores/as horistas que finalizaram seus contratos. A rotatividade do quadro de professores/as e coordenação foi comprometendo o andamento e amadurecimento de um coletivo profissional voltado para o trabalho curricular na EJAÍ dessa escola. Apesar disso, em 2017, um novo período de rearticulação da política curricular dessa modalidade educativa foi iniciado por uma nova coordenadora pedagógica, que assumiu a condução do processo curricular na EJAÍ dessa escola e buscou o engajamento dos/as professores/as nesse desafio.

Quanto às dimensões contextuais que podem influenciar na atuação da política curricular da EJAÍ na Escola Renascer, *o contexto situado*, o PPP dessa instituição revela que a escola está localizada na parte alta do município de Maceió, no bairro Esperança, e foi inaugurada em 1997, como resultado da reivindicação da comunidade por uma escola que tivesse seu espaço educacional no próprio bairro. Até então, a população local que buscava esse tipo de atendimento era obrigada a procurar escolas localizadas fora do bairro, o que onerava o precário rendimento dos pais, em função de gastos com transporte público para deslocamentos de seus filhos/as. O bairro em que a escola está situada é formado por vários conjuntos habitacionais, em que a maioria dos seus moradores não tem acesso ao saneamento básico e são servidos por um precário sistema urbano de transporte coletivo. Esse documento destaca ainda que o bairro é carente de políticas públicas, apresenta elevados índices de desemprego, a população local vive com baixos salários e sem acesso a espaços de lazer de qualidade. Há várias escolas e postos de saúde pública que funcionam, mas não conseguem atender muitas das demandas da comunidade. Nesse bairro há adeptos de várias correntes religiosas, representadas pela presença de igrejas Católicas, igrejas evangélicas, além de terreiros de Candomblé, entre outros espaços religiosos.

No que se refere ao *contexto material*, ligado a questões que envolvem os/as funcionários/as, o edifício, a parte de infraestrutura etc., o PPP da escola especifica que o seu prédio possuía dois andares, inadequados para o funcionamento das atividades, e precisou passar por algumas reformas, de modo a melhorar a ventilação das salas com entradas de ar, instalação de grades, visando a prevenir acidentes, e revisão hidráulica, elétrica e dos telhados, além de pintura geral das paredes. Nos primeiros anos de funcionamento houve vários problemas estruturais, dentre os quais o relacionado ao precário abastecimento de água, resolvido posteriormente com a perfuração de um poço artesiano e da construção de uma cisterna. Além das dificuldades estruturais, havia e ainda há carência de funcionários, principalmente para o trabalho com atividades de serviços gerais. Os reparos na parte física da

escola são sempre necessários para que realmente seja possível atender à demanda da sua comunidade. A escola tem 14 salas de aula, 6 banheiros, sala da direção, auditório, pátio, secretaria, sala dos/as professores/as, além de quadra de esportes, cozinha e uma despensa.

Ainda em relação à falta de algumas condições estruturais, muitos professores falaram da falta de materiais e recursos adequados na Escola Renascer, para melhor organizarem suas aulas, chegando ao incômodo de empregar seus próprios rendimentos para providenciar cópia de materiais de apoio, buscando um atendimento adequado para os estudantes, conforme propõe a política curricular vivenciada na EJAI.

Em relação ao *contexto das culturas profissionais*, especificamente nos docentes foi possível identificar pelos relatos que os anos finais da EJAI carregam uma forte marca das tradições curriculares do ensino fundamental noturno, pois essa escola ofertava essa modalidade até 2014, quando os anos finais passaram a ser ofertadas por meio da modalidade da EJA. Não havia uma cultura de planejamento coletivo em momentos de HTPC, era comum cada professor realizar seu planejamento anual em momentos pontuais com a coordenação, com a valorização dos conteúdos determinados pelos livros didáticos, e a realização de processos avaliativos centrados em provas, sem muito diálogo com a realidade dos estudantes. Sabe-se que o perfil desses estudantes exige demandas formativas para os profissionais da escola, tendo em vista que os interesses, valores e culturas juvenis ainda não são compreendidos e reconhecidos em seu potencial pela maioria dos/as professores/as dos anos finais da EJAI.

Quanto ao *contexto externo*, há uma grande mobilização das escolas junto à Semed, no início do ano letivo, visando ampliar as matrículas na EJAI dessa rede de ensino, por meio de chamamento público na comunidade, incentivo as pessoas a retomarem seus processos de escolarização. No decorrer do ano as escolas fazem seu monitoramento e acompanhamento das frequências dos estudantes, buscando alternativas político-pedagógicas que contribuam para redução das desistências e evasões. É importante considerar que as ações da escola precisam do suporte da secretaria, tendo em vista a garantia das condições necessárias para a realização do processo educacional na EJAI.

Na Escola Renascer, no ano de 2019, período das entrevistas realizadas para esta pesquisa, a instituição tinha nove turmas da EJAI, três delas correspondiam aos anos iniciais e seis turmas aos anos finais – duas turmas do 4º ano, duas turmas de 5º ano e duas turmas de 6º ano; quanto à lotação dos/as professores/as, nos anos iniciais todas eram professoras efetivas, enquanto nos anos finais só havia quatro profissionais efetivos/as, a grande maioria do quadro docente era portanto formada por professores contratados para trabalhar como horistas, sem tempo remunerável destinado aos planejamentos coletivos, o que impactava negativamente a

atuação da política curricular da EJAI nessa escola. Na área da linguagem, havia uma professora efetiva, que foi entrevistada, e um horista, que participava dos momentos do HTPC, mesmo sem ter carga horária para essa atividade. Na área da Matemática havia um professor efetivo da EJAI e um professor efetivo, além de uma professora efetiva do turno diurno, cada um complementava sua carga horária atendendo também a algumas turmas da EJAI no turno noturno. A professora de Matemática foi uma das entrevistas nessa escola. Havia também uma professora efetiva de Ciências nas turmas da EJAI, que participou das entrevistas desta tese. Os demais eram professores/as horistas, como a professora da área de História, que também foi entrevistada, a professora de educação física e a professora de arte. A professora de Geografia tinha complementação de carga horária e posteriormente pediu afastamento, porque não se identificava com o trabalho nessa modalidade educativa, sendo depois substituída por um professor horista. Adiante segue um pequeno perfil dos atores educadores/as da política curricular da EJAI da Escola Renascer, entrevistados/as entre os anos de 2019 e 2020:

Quadro 4 – Atores educadores/as da política curricular da EJAI entrevistados na Escola Renascer

ATORES/AS EDUCADORES/AS	TRABALHO COM A POLÍTICA CURRICULAR DA EJAI E PERFIL PROFISSIONAL
Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer	É a articuladora da política curricular da EJAI da Escola Renascer, estava com 54 anos quando foi entrevistada em 2019. Formada em pedagogia, fez especialização em formação de professores para educação infantil e já participou de várias formações voltadas para a EJAI na rede municipal de Maceió. Essa coordenadora pedagógica estava com 22 anos de serviço docente no geral e atuara como professora dos anos iniciais e coordenadora pedagógica na EJAI. Em outros espaços profissionais trabalhara como coordenadora da EJA numa Secretaria de Educação de um município da região da Zona da Mata alagoana, fora coordenadora do ensino fundamental e do ensino médio na rede estadual de Alagoas. Especificamente com a EJAI no município de Maceió tivera experiência com a política curricular de base freireana em outra escola, na qual articulava os processos de planejamento dos/as professores/as, tanto dos anos iniciais como dos anos finais da modalidade. Ela enfatizou em sua entrevista a importância de considerar, nas formações continuadas propostas pela Semed, a experiência de cada ator que trabalha com esse currículo, de modo a valorizar o aprendizado que vai sendo acumulado, para que se possa avançar cada vez mais.
Professora de Ciências da Escola Renascer	Docente dos anos finais da EJAI na área de Ciências da natureza e suas tecnologias, participava da atuação da política por meio do planejamento da política na escola e das ações curriculares voltadas à interação com os/as estudantes dos anos finais da EJAI. Graduada em biologia pela UFAL, pós-graduada em educação, direitos humanos e diversidade pela UFAL, e com outra pós-graduação em educação ambiental pelo SENAC.

	<p>Essa professora estava com 52 anos no período da entrevista, em 2020, com 25 anos de tempo de serviço como docente, e 14 anos de experiência na rede Pública Municipal de Educação de Maceió. Na EJAI tinha 10 anos de experiência e sua carga horária era de 20 horas. Nessa mesma escola, a professora trabalhara com ensino fundamental noturno e posteriormente passou a trabalhar nos anos finais da EJAI. Ela enfatizou sua afinidade com a política curricular da EJAI, e o fato de gostar de trabalhar com os/as estudantes dessa modalidade, sempre estudando e participando dos momentos de planejamento coletivo e das formações continuadas organizadas pelo setor da EJAI. Também atuava no ensino médio integral na rede pública estadual de educação e sempre estimulava seus alunos a continuar seus processos de escolarização até o ensino superior. Trabalhava sempre a partir da realidade dos alunos/os sem perder de vista os conhecimentos de sua área, necessários à sua trajetória escolar e de vida.</p>
<p>Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer</p>	<p>Essa professora era também uma docente dos anos finais da EJAI na área de linguagem e suas tecnologias. Como a professora de Ciências, também participava da atuação da política por meio do seu planejamento na escola e por meio das práticas que realizava em sala de aula ou em outros ambientes educativos voltadas aos/às estudantes dos anos finais da EJAI. Essa professora estava com 55 anos de idade em 2019, quando cedeu sua entrevista para esta pesquisa, e naquele momento já contava 18 anos de experiência como docente. Com formação em letras, português e inglês, formação conjunta que habilitava o docente a trabalhar nas três disciplinas, algo que atualmente não ocorre mais. Fizera uma especialização em outra área, em administração, mas quando começou a lecionar fez especialização na área de educação e mestrado em letras, com um trabalho voltado para a área da linguística textual. A professora já estava há 15 anos na Escola Renascer, e fora lotada com 20 horas de carga horária, lecionando apenas nessa instituição. Segundo ela, desde que entrara na Semed, em 2003, participara de formações e cursos em sua área específica, além de várias atividades formativas que envolviam a EJA. Inicialmente trabalhara com o ensino fundamental noturno e depois passara a lecionar nos anos finais, quando a modalidade ofertada passou a ser a EJA. A professora assumia três turmas de Língua Portuguesa e complementava sua carga horária com a disciplina de inglês. Em relação a essa política, ressaltou que estava aprendendo a trabalhar com o currículo da EJAI, que considerava muito diferente da modalidade na qual trabalhara anteriormente. A professora enfatizou, ademais, a necessidade de um acompanhamento contínuo da Semed na retomada do trabalho com essa política na escola, para evitar a suspensão ou “congelamento” do processo curricular, que deixava os/as professores/as abandonados/as e sem suporte, como já ocorrera, segundo ela, em outro contexto político da secretaria municipal.</p>
<p>Professora de História da Escola Renascer</p>	<p>A professora de História contava 43 anos, lecionava desde 1994 e tinha 27 anos de experiência docente em 2019, quando foi realizada a entrevista. Como tinha formação no magistério fizera concurso para trabalhar no ensino fundamental nos anos iniciais, mas tinha formação em licenciatura</p>

	<p>em História e especialização em mídias educacionais e trabalhara como horista nos anos finais da EJAI. Como professora horista dos anos finais da EJAI na área de Ciências humanas e suas tecnologias, a professora de História, em conjunto com as demais professoras de seu grupo, participava de forma coletiva do planejamento da política na escola, e desdobrava esse aprendizado curricular em práticas voltadas para o atendimento dos/as estudantes dos anos finais dessa modalidade educativa. Tanto ela como a coordenadora pedagógica possuíam experiência com a política da EJAI porque haviam trabalhado juntas anteriormente na mesma escola. Essa professora continuou a trabalhar como horista na área de História e posteriormente fora convidada para suprir de novo uma carência nos anos finais, dessa vez na EJAI da Escola Renascer. A carência de docentes em História ainda persistia e ela mesma continuava como horista há cinco anos na escola. Em seus relatos revelou que, mesmo com a experiência com o trabalho com o currículo da EJAI, o aprendizado era sempre contínuo, pois alertava que, como o perfil da maioria dos estudantes era de um público muito jovem, nem sempre as falas coletadas na comunidade expressavam o anseio desse grupo. Reforçou a necessidade de acompanhar as mudanças na comunidade para que as falas coletadas não ficassem defasadas em relação a outras situações urgentes que porventura surgissem.</p>
<p>Professora de Matemática da Escola Renascer</p>	<p>A professora de Matemática tinha 49 anos de idade e 28 anos de serviço na área educacional em 2020, quando participou da entrevista para esta tese. Essa docente era professora tanto dos anos finais no turno diurno como dos anos finais da EJAI, nessa escola, na área de Matemática e suas tecnologias. Em diálogo com as demais docentes entrevistadas, ela participava da atuação da política curricular através do planejamento coletivo mediado na escola, que possuía como desdobramento as ações curriculares a serem realizadas com os/as estudantes dos anos finais da EJAI da Escola Renascer. Sua trajetória profissional tivera início quando passou a lecionar na rede privada, e foi amadurecendo ao longo do tempo ao trabalhar em escolas públicas após ser aprovada nos concursos da rede municipal e estadual. Na rede municipal de educação de Maceió, em 2020, já contava 24 anos de exercício profissional, em que atendia às demandas dos anos finais do ensino fundamental noturno e as necessidades dos anos finais da EJAI. Essa professora chegara na Escola Renascer quatro anos antes, após três escolas da EJAI em que trabalhava fecharem as portas, acabando com a oferta dessa modalidade educativa. Em termos de formação, era graduada e pós-graduada em Matemática, além de ter participado pela Semed da formação continuada em sua área. Por ter 40 horas de carga horária, ficava com 32 horas em sala e o restante ocupava em HTPC. Uma das preocupações que revelou em sua entrevista relacionava-se às dificuldades que vinha tendo ao trabalhar com os/as estudantes adolescentes da EJAI, principalmente em turmas com muitos adultos e idosos. Em linhas gerais, pontuou que as turmas da EJAI eram bem diferentes do que havia conhecido no ensino fundamental noturno, pois observava mais adolescentes e mais idosos nas salas de aula, onde</p>

	antes prevalecia um perfil de estudante mais jovem ou adultos que trabalhavam durante o dia e só tinham o horário da noite para estudar. Para ela, a mudança de perfil criava maior heterogeneidade e ampliava o desafio para os/as professores/as dos anos finais da EJAI.
Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer	A professora de Ensino Religioso era docente dos anos finais da EJAI na área do conhecimento do Ensino Religioso, na perspectiva das matrizes ocidental, oriental, indígena e africana. Ela também participou da atuação da política curricular da EJAI por meio do planejamento do currículo na escola, articulando as ações curriculares voltadas para os/as estudantes dos anos finais dessa modalidade educativa. Essa professora tinha 57 anos, em 2020, quando participou da entrevista para esta tese. Ela era uma das mais experientes e antigas professoras da EJA na escola e estava na rede municipal de Maceió desde 1996, quando entrou na rede pública de ensino. No primeiro concurso que fez, trabalhou com ensino fundamental anos iniciais no turno diurno da escola, em 2006 fez outro concurso e foi trabalhar com os anos iniciais e depois nos anos finais da EJAI nessa instituição. Atualmente a professora tem 40 horas de carga horária na escola. A professora reforçou em seu relato o interesse em trabalhar com a EJA, porque, desde que fizera o estágio em sua formação inicial na pedagogia, identificara-se com o perfil desses estudantes. A professora tem pós-graduação em gestão escolar e sublinhou que sempre participava das formações continuadas ofertadas pela Semed, tanto para os anos iniciais do ensino fundamental como para EJAI. A professora relatou já haver trabalhado com a política curricular de base freireana na EJAI, no período que fora iniciada para os anos finais da EJAI, depois que o ensino fundamental noturno foi extinto em 2014 nessa rede de ensino. Explicou que, naquele momento, os/as professores/as da EJAI realizaram a pesquisa na comunidade e iniciaram a montagem da rede temática, porém, por problemas político-administrativos na Semed, o trabalho foi interrompido e apenas retomado em 2017, com a chegada da nova coordenadora pedagógica. Uma inquietação compartilhada por essa professora foi o fato de, segundo sua análise, alguns estudantes apresentarem dificuldade em aceitar aulas problematizadoras e dialógicas, porque eles/as ainda possuíam uma concepção mais tradicional de ensino, em que o professor escreve no quadro a maior parte do tempo e faz todas as atividades do livro didático sem problematizar sua realidade. Sendo assim, até eles perceberem as conexões entre a realidade em que vivem e o conhecimento de cada área, leva um bom tempo de adaptação deles com o currículo proposto para a EJAI. A professora enfatizou ainda que o trabalho com rede temática na área de Ensino Religioso tem seus desafios e que será preciso ficar atento à forma como será abordado por meio da rede temática, pois nem sempre se conseguiria incluir tudo a partir das falas, mas sempre se buscavam fazer as adaptações necessárias, porque ela acreditava muito na importância dessa política curricular para a EJAI.

Fonte: Elaboração da autora.

É importante lembrar mais uma vez que, neste eixo, o processo de atuação da política curricular da EJAI está voltado para o nível da tradução, representado pelas práticas curriculares dessa política, analisada como uma política do currículo como processo (SACRISTÁN, 2000; 2007) numa perspectiva relacional entre o contexto de formulação curricular e o contexto de realização curricular. Além disso, a leitura curricular freireana complementou as análises sobre as traduções curriculares realizadas pela Escola Renascer.

Para analisar a realização dessa política na escola, as análises mostraram a operacionalização dos processos de tradução curricular configurados como práticas de planejamento e ações curriculares, como traduções que mostram a inter-relação entre o currículo prescrito, currículo apresentado aos/as professores/as e alunos/as e currículo modelado na escola, este último foco principal desta tese.

5.2.2.1 Práticas de planejamento curricular – planejamento coletivo

Como já foi enfatizado nesse capítulo das análises, a tradução da política curricular da EJAI, tem na coordenadora pedagógica a articuladora dos processos dessa política na escola, por meio da realização de práticas de planejamento curricular na dimensão coletiva - no HTPC-, e na dimensão individual com cada professor/a – no HTPI. Ao relatar sobre as práticas de planejamento curricular coletivo, a coordenadora explicou inicialmente como faz para organizar esses momentos e sobre a dificuldade de todos/as os/as professores/as participarem efetivamente, em seguida explicitou com mais ênfase o trabalho que realizou a partir de suas demandas com o plano de intervenção do que propriamente o trabalho que realizou a partir do planejamento curricular coletivo pensado a partir da política curricular proposta para a EJAI.

Dito isto, foi mostrado adiante, os relatos da coordenadora pedagógica sobre a organização dos momentos de planejamento e em seguida sua prática sobre o projeto de intervenção e a relação que fez para trabalhá-lo com os/as professores/as do segundo segmento da EJAI.

Sobre a organização dos momentos de planejamento, essa articuladora relata o seguinte:

O planejamento coletivo é no HTPC dia de quinta-feira das 17 às 19 horas, de 15 em 15 dias. Nós temos que ter 4 horas mensais, então temos duas horas a cada 15 dias, em grupo. - Todos são convidados, horistas e efetivos. Mas de horista, eu só tenho presente um professor de Língua Portuguesa. Os outros não comparecem. Dos três (3) efetivos comparecem duas, o professor de Matemática nunca participa, só participa se for no horário de aula, e como a gente não pode fazer no horário de aula, porque não conta como dia letivo, também no horário contrário ele não vem. Nesse horário de 17h, ele não vem. É, eu faço. A gente tem a rede temática e tem um projeto de intervenção do coordenador pedagógico (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

A coordenadora pedagógica ao relatar os horários e dias dos momentos de HTPC, ela está expressando elementos do seu plano de ação para a articulação das ações do plano geral da escola, dentre as quais as ações voltadas para a realização do planejamento curricular – demanda do currículo modelado –, e a ação do plano de intervenção –, demandado externamente pela administração da secretaria, ambos discutidos nos momentos do HTPC. Além disso, a coordenadora também evidencia a dificuldade contextual na dimensão estrutural (BALL, 2016) que enfrenta, sobre a falta de carga-horária suficiente para todos/as os/as professores/as participarem dos planejamentos coletivos -, e que já foi analisada no eixo anterior, na interpretação da política curricular da EJAI.

Sobre as práticas de planejamento coletivo, a coordenadora pedagógica da Escola Renascer expressou o seguinte:

Então, eu fiz uma pesquisa na escola [...] o que é que eles achavam da escola, uma avaliação, e nessa pesquisa saíram dois problemas que eles enfrentam e porque eles desistem. Um era o bullying que é praticado na escola e o outro era gravidez das alunas que ficam grávidas muito cedo e abandonam. Fora o trabalho também, né, o cansaço. Quanto ao trabalho eu não poderia intervir, então, eu selecionei duas temáticas: o bullying e gravidez da adolescência (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

A coordenadora pedagógica nesse ponto da entrevista passou a relatar sobre suas ações com o projeto de intervenção e as demandas que surgiram a partir disso. Dentre as demandas que detectou, a partir de seu levantamento com escutas realizadas com os/as educandos/as, ela identificou três causas da evasão na Escola Renascer: o cansaço provocado pelo trabalho de alguns/as educandos/as, o bullying sofrido por adolescentes, e a gravidez da adolescência. De início ela já excluiu do seu foco de intervenção a dimensão do trabalho, sob o argumento de que não teria como intervir, provavelmente porque compreendeu que não poderia ajudar muito em relação ao cansaço que os educandos/as sentem quando vão direto para a escola estudar, depois de um dia todo de trabalho. Sobre a exclusão da dimensão do trabalho, serão feitas algumas considerações mais adiante, para retomar esse elemento como um importante princípio educativo-formador (ARROYO, 2019). Porém, seu foco de intervenção, voltou-se para o bullying e a gravidez da adolescência, relatadas abaixo a partir dos detalhes dos episódios que ocorreram com os/as educandos/as:

[...] nós tivemos um caso muito sério dentro do ônibus, de um menino que puxou um canivete para furar uma aluna, e o motorista teve que agir, parou o ônibus e abriu a porta de trás para ela descer. Deu polícia aqui na escola e tudo, e quando a gente foi ver, vinha sendo praticado o bullying com ela já há um tempão. E nesse dia no ônibus, ela se aborreceu e bateu no rapaz, e o rapaz puxou o canivete e só não furou porque ela estava com o irmão. Todos dois são alunos da escola. Só que eu mesma me admirei porque ele era aquele tipo de aluno que falava com todo mundo, muito atencioso, vinha para a aula todos

os dias. E a aluna, nunca falou para a gente que estava acontecendo isso, inclusive o irmão dela que estuda na mesma sala. Foi o irmão que socorreu ela no ônibus na hora. E quando eles vieram, quando houve isso, que a gente procurou, foi um aluno nosso. E foi aí que começou a surgir denúncias de bullying. Uns 15 dias depois teve outro caso com outra aluna, ela bateu no colega no refeitório e quando a gente chamou e perguntou porque ela tinha batido nele, ela disse que ele a chamava de rata, porque os dentinhos da frente eram separadinhos. [...] a gente esse ano está com um público de adolescente muito grande, quase 80% dos alunos, tem entre 15 e 19 anos (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

[...] a professora de Ciências está tentando trabalhar a gravidez na adolescência. Porque tem tanta menina grávida. Tem uma menina aqui que teve um no início do ano, a criança é um bebezinho que mama e ela já tá grávida de novo, 16 anos. E muitas desistem por isso (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Nessa escola, o fato de quase 80% dos educandos/as na EJAI serem adolescentes e jovens, isso já traz vários tipos de tensionamentos para serem discutidos e considerados no planejamento e na ação do currículo escolar. Além disso, há a necessidade de uma maior compreensão do perfil desses estudantes, sobretudo o conhecimento sobre as identidades juvenis que vivem nas periferias das cidades e que enfrentam a violência cotidianamente, impactando-os também diante de situações que passam em seu dia-a-dia em outros espaços, dentro e fora da escola. A situação do bullying, como uma forma de violência provocada e sofrida por alguns educandos/as, mostra como alguns adolescentes e jovens enfrentam suas dificuldades em seu dia-a-dia, revelando a influência de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, de contextos externos mais amplos e complexos, que precisam ser considerados, sobretudo nos processos curriculares modelados pelos/as professores/as nas escolas da EJAI.

Diante disso e depois que ficar evidenciado a dinâmica das práticas de planejamento coletivo realizadas pela coordenadora pedagógica, serão feitas algumas considerações sobre as três situações apontadas por esta educadora como as causas da evasão dos/as educandos/as da EJAI nesta escola.

Dito isto, a coordenadora pedagógica mostra adiante o encaminhamento que adotou e articulou junto aos professores/as, quanto ao planejamento coletivo ao fazer referência ao plano de intervenção:

É uma das ações que a gente aprendeu e foi trabalhado [...] na nossa formação de coordenadores. Então nós temos o plano de ação da escola, temos o plano de intervenção e temos o plano de ação do coordenador. Esse plano de intervenção não é relacionado ao conteúdo de sala, ele é relacionado a uma causa, alguma coisa que está acontecendo na escola, uma realidade dos nossos alunos que precisa ser mudado. Então é mais do que um conteúdo de livro, de rede temática, é algo para mudar um comportamento, melhorar o ambiente, a vida do próprio aluno, ao tocar nisso aí, dá para envolver todos os professores de todas as disciplinas (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer)

Aí, a gente começou. [...] então, vamos trabalhar um projeto sobre o bullying. Estou desenvolvendo com os professores um projeto de intervenção, então nós vamos ter 4 palestras. A primeira é amanhã sobre distúrbios alimentares, porque, saiu muito a causa do bullying, eles botaram que eram pessoas obesas,

magras, gays, lésbicas, negros e tímidos. Então, a gente montou quatro palestras, uma sobre distúrbios alimentares, outra sobre questões de gênero, outra sobre racismo e no final a gente vai fechar com o bullying - causas e consequências. Uma psicóloga foi convidada e cada palestra tem pessoas ligadas, que já desenvolvem trabalhos sobre cada questão (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Relacionado a isso, eles estão trabalhando em sala de aula. O professor de português está trabalhando aquele livro *As facécias*, que é um livro da EJAI feito com textos, que a gente recebe da SEMED. A professora de Ciências está trabalhando a questão da bulimia, então cada um pegou a sua temática. A professora de inglês está trabalhando o cyber bullying, a internet (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

[...] A gente está fazendo um curso também online sobre educaconexão, é mais ou menos como a rede temática que faz a ligação de um conteúdo com o outro. A gente está utilizando esses vídeos que a gente recebeu. A escola está muito viva, sabe? Apesar da gente ter muita gente que está separada, mas o grupo que está andando, está bem atuante. Eu não paro, [...] aqui é assim o tempo todo [...] porque a gente tá envolvida em muitas questões. Além da rede temática, do planejamento do dia a dia, a gente tem esse projeto, eles têm os planos deles do currículo normal, aquele que a gente chama, e as atividades extras (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Diante desses quatro trechos da entrevista da coordenadora pedagógica, ficou evidenciado que a tradução da política curricular da EJAI nesse momento não foi mencionada, o que foi priorizado na explicação sobre o planejamento coletivo, foram as ações desenvolvidas por ela, quanto ao atendimento das demandas do plano de intervenção para combater algumas das causas da evasão dos/as educandos/as dessa modalidade na escola.

Em um dos trechos dos relatos, apesar da coordenadora afirmar que esse plano não tem relação com o conteúdo trabalhado em sala de aula, por buscar a mudança de comportamento, ambiente e a própria vida dos/as alunos/as, que segundo ela, vai além da política curricular para a EJAI, ela aciona todo o grupo de professores/as para participarem da elaboração do projeto sobre o bullying no momento do HTPC e exemplifica algumas das atividades que os/as professores/as realizaram, em atendimento a essa sua proposição.

Quanto a coordenadora falou sobre o currículo freireano, deu informações mais gerais sobre um curso on-line que ela e os/as professores/as estavam fazendo, no qual identificou aproximação com a política curricular da EJAI, no que se refere a relação existente entre os conteúdos, e do uso que fazem dos vídeos desse curso, possivelmente nos momentos do planejamento coletivo.

Diante dessa visão panorâmica sobre o relato da coordenadora pedagógico sobre o planejamento coletivo nos momentos dos HTPC, adiante foram pontuadas algumas reflexões quanto à realização do projeto de intervenção ter ocorrido de forma simultânea às práticas do currículo da EJAI da Escola Renascer:

a) Uma primeira reflexão seria procurar entender se o plano de intervenção proposto, aproximou ou distanciou os/as professores/as da tradução da política curricular freireana? No

primeiro eixo de reflexão proposto por Arroyo (2019) para a elaboração de um currículo escolar freireano, há a referência da necessidade dos/as educandos/as ocuparem o centro do processo curricular. O intuito é a recuperação do foco na ação dos sujeitos no currículo escolar e não apenas ter nos conteúdos o foco principal como ação educativa. Quando a coordenadora passa a escutar os/as educandos/as para saber as causas da evasão, ela está dando centralidade as vozes dos alunos na escola e nesse sentido o plano de intervenção indica ser muito necessário. Porém, a forma adotada para trabalhar essas questões foi o planejamento coletivo para elaboração de um projeto sobre a o bullying, não aparecendo nos trechos analisados formas de conexão desse assunto com o currículo escolar que já estava acontecendo na escola. Os dados da entrevista da coordenadora indicam que o aprofundamento do tema com os/as educandos/as se deu por uma abordagem mais psicológica. Ainda que tenha sido uma forma muito pertinente de abordar os aspectos do bullying, a manifestação desse tipo de violência é mais abrangente e está interligado a outros tipos de violência que as comunidades dos/as educandos/as passam e que tem suas raízes nas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que castigam o modo de viver dessa população.

Sendo assim, como possibilidade de reeducar olhar da escola para ficar atenta a problemática do bullying provocando a evasão dos/as educandos da EJAI, o plano de intervenção é fundamental. No entanto, quanto a realização das palestras, apesar de também serem importantes para ampliação do conhecimento sobre a problemática em pauta, provavelmente elas serão insuficientes para atender plenamente o objetivo de combater a evasão.

O plano de intervenção, ao adotar o método do projeto pode ter adotado um caminho funcionalista e superficial e talvez pedagogicamente ingênuo, para tentar resolver uma problemática que exige ações mais complexas para ser enfrentada. Além disso, o plano de intervenção, pode não ter conseguido aprofundar a dimensão político-ético-pedagógico defendida pela proposta curricular freireana da EJAI, porque pode ter deixado de abordar conteúdos críticos para explicar os mesmos assuntos, presentes nas áreas de conhecimento que os/as professores/as já trabalham no currículo escolar.

Ainda assim, a coordenadora pedagógica demonstrou sua preocupação em realizar ações de intervenção para tentar combater as causas da evasão nessa escola, na intencionalidade de usar algumas etapas metodológicas propostas na elaboração de um currículo freireano, por meio da adoção do método de projeto, levando em consideração na sua organização, a problemática do bullying explicada a partir das falas dos/as educandos/as.

b) Das temáticas detectadas pela coordenadora, como causas principais da evasão dos educandos/as da EJAI, ficou de fora exatamente a dimensão do trabalho, que poderia ter sido

um elemento rearticulador do currículo freireano nessa escola, por ser considerado, segundo Arroyo (2019) um importante princípio educativo-formador. Sobre essa discussão, esse autor explica o seguinte:

Reconhecer o trabalho como formador nos obriga a aprofundar no não trabalho, no trabalho instável, precarizado como de-formador. A procura de milhares de adolescentes, jovens, adultos por uma tentativa de educação revela, de um lado, que suas experiências de desemprego e subemprego roubam-lhes sua humanidade. De outro lado, revelam-lhes a esperança de recuperar a sua humanidade roubada em itinerários pela educação, por uma vida justa. Em que processos de desumanização nos aprofundar? O primeiro olhar será identificar, entender e trabalhar as marcas desumanizantes que carregam esses adolescentes, jovens e adultos às escolas e à EJA como vitimados por essas relações de produção e de trabalho de onde vêm e para onde voltam. Não será suficiente mostrar-lhes essas relações, mas inventar artes de trabalhar como educadores as marcas humanas-desumanas nas relações opressoras de trabalho de que vêm desde a infância (ARROYO, 2019, p. 65-66).

A proposta de Arroyo, é sugerir à escola a abordagem contínua do trabalho na agenda pedagógica, e para isso, propõe que os/as educadores/as passem a entender a crise do trabalho como uma crise humanitária que atinge seus educandos/as, vítimas dessas dinâmicas, enxergando-as como processos educativos formativos na EJA, em seus limites e possibilidades. Para isso, é insuficiente a perspectiva pedagógica restrita aos processos de ensino e aprendizagem focados nos conteúdos escolares desvinculados de releituras críticas das realidades dos/as educandos/as das classes trabalhadores/as, sobretudo, as experiências existenciais vividas desde a infância e herdadas também por seus filhos/as, tanto como vítimas de padrões de trabalhos precários e segregadores, mas também herdeiros de experiências de lutas como sujeitos coletivos de movimentos sociais de trabalhadores/as, engajados na defesa por direitos coletivos de diferentes tipos, em resistência a inserção em trabalhos informais e provisórios que os abandonam a uma vivência injusta, desigual e opressora.

A política curricular baseada na matriz do pensamento freireano (ARROYO, 2019) abre espaço para a intervenção nas questões relativas ao trabalho dos/as educandos/as, sendo o cansaço mais um elemento a ser refletido, como resultado da superexploração da mão de obra barata imposta aos trabalhadores/as. Como responsável pela evasão escolar, os trabalhos precários, inseguros e informais que cansam os educandos/as da EJA, sendo muitas vezes sua terceira jornada de atividades em um dia, precisam ser compreendidos pelos/as educadores/as como processo de desumanização e de-formação humana, por serem também segregados na escola, frente as humilhantes reprovações e retenções escolares, propagadas pelas dinâmicas educativas antiéticas e antipedagógicas, reprodutoras dos lugares de conformação e subalternização, eficazmente conduzida pelo modelos político-pedagógico hegemônico elitista

que nega a titulação exigida a esses educandos/as da EJA como direito a uma vida-trabalho humanizada.

No contexto do desmonte do Estado de Direito na atual gestão ultraliberal e ultraconservadora, do governo federal gestão 2018-2022, como já foi sinalizado, há o avanço do interesse do empresariado na educação pública, as intervenções privatistas não tratam apenas de interesse intervenções no campo educacional, tratam de intervenções no campo das políticas sociais empresarias para exploração de mão de obra barata dos estudantes das escolas públicas.

A contraposição a esse discurso do empreendedorismo, como já foi pontuado na análise da Escola Esperança, seria a proposição de uma formação para os educandos/as voltada para a perspectiva da economia solidária, mais próxima da matriz do pensamento freireano.

Em síntese, as discussões sobre a dimensão do trabalho como princípio educativo-formador na EJAI são fundamentais e precisam fazer parte das discussões entre professores/as e educandos/as nos processos de planejamento curricular coletivo, como uma alternativa de contraposições a esse modelo político-pedagógico hegemônico cada vez mais segregador.

c) Na Escola Renascer, a gravidez na adolescência foi detectada como uma das causas da evasão escolar. Segundo dados do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), publicado no 27 de setembro de 2021, apesar do Brasil ter apresentado queda nos índices da gravidez na adolescência, ainda aparece mundialmente como um país com altas taxas de gravidez precoce, principalmente na faixa-etária de mães com menor idade, entre 10 e 14 anos, na qual nascem por ano mais de 19 mil crianças. Essa organização alerta ainda sobre a necessidade da ampliação do acesso à informação e a educação integral voltada para a sexualidade para trabalhar não só a prevenção da gravidez precoce, mas discutir também as situações de violência e abuso pela qual muitas dessas adolescentes e meninas passam.

Ainda no relatório da UNFPA, divulga-se que a taxa de fecundidade geral do Brasil é baixa, com 1,7 filhos por mulher, quando comparada com a média mundial de 2,5. No entanto, a taxa de fecundidade no Brasil entre as adolescentes está acima da média anual, com “53 adolescentes grávidas a cada mil, enquanto no mundo são 41”, isso revela que, para essa faixa etária, há um rejuvenescimento da fecundidade. Nesse sentido,

Isso também tende a indicar uma dificuldade de se garantir o fortalecimento de trajetórias, os direitos e a saúde de adolescentes no país, considerando-se que na grande maioria das vezes a gravidez nessa idade não é intencional, e frequentemente também está relacionada a situações de abusos e violência sexual (2021, p. 1).

No contexto brasileiro quanto mais vulneráveis social e com menos escolaridade e acesso a informação, mais suscetíveis a gravidez precoce, trazendo para essa população feminina diferentes consequências de uma gravidez sem intenção que afetam sua saúde física e emocional, além de momentos de interrupções em suas trajetórias escolares e profissionais. É fundamental o fortalecimento de redes públicas de esclarecimento e apoio para que essas adolescentes tenham os direitos humanos garantidos.

No campo do educacional, essa demanda torna-se uma responsabilidade de toda a escola, não sendo possível sua resolução com ações pontuais e realizadas de forma isolada, o que exige um processo de discussão e ação coletiva a ser aprofundada na escola e na EJA.

d) Na Escola Renascer, a coordenadora pedagógica enfatizou que 80% dos/as educandos/as são adolescentes. Para compreender essa situação, considerou-se nesse momento os relatórios do Censo da Educação Básica 2018 e 2019⁵⁷, para mostrar os dados sobre as matrículas e a distorção idade-série para mostrar alguns contextos que precisam ser estudados de forma mais aprofundada, mas que desde já revela um pouco da situação da grande quantidade de adolescentes matriculados na EJA.

Nesse ano o número de matriculados estava assim distribuído:

Quadro 5 – Resultado do Censo da Educação Básica sobre as matrículas realizadas entre 2014-2019

Ano	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipais	Privada
2014	49.771.317	40.690.590	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781
2015	48.796.512	39.738.780	376.230	16.548.708	22.813.842	9.057.732
2016	48.817.479	39.834.378	392.565	16.595.631	22.846.182	8.983.101
2017	48.608.093	39.721.032	396.482	16.222.814	23.101.736	8.887.061
2018	48.455.867	39.460.618	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249
2019	47.874.246	38.739.461	404.802	15.307.033	23.027.621	9.134.785

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos relatórios do censo escolar 2018 e 2019.

A inserção dos dados sobre a matrícula entre os anos de 2014 a 2019 teve o intuito de proporcionar uma visão relacional dos dados sobre a educação básica. Como é possível verificar, de 2014 a 2019 houve uma redução no número total de matriculados na educação

⁵⁷ O Censo Escolar da Educação Básica está relacionado ao levantamento estatístico que ocorre anualmente intermediado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) junto às secretarias estaduais e municipais de educação, bem como com as escolas públicas e privadas do país. A partir desses dados, as políticas educacionais públicas podem ser gestadas e conduzidas na intenção de melhorar as adversidades educacionais relativas as condições de oferta e atendimento para a educação básica, no sistema educacional brasileiro, de modo a fortalecer um compromisso ético, político e pedagógico com os estudantes brasileiros, sobretudo com aqueles que mais precisam do serviço público.

básica no Brasil. Especificamente nas redes municipais de ensino, foco deste trabalho, houve um movimento de oscilação entre aumento e diminuição ao longo desses anos.

Quanto ao percentual de matrículas com distorção idade-série⁵⁸, o relatório no ano de 2019, mostrou que de modo geral, essa taxa alcança 23,4% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 26,2% das matrículas do ensino médio. Aqui já há uma sinalização de um número considerável de estudantes matriculados apresentando um relativo atraso, entre dois ou mais anos em seus processos de escolarização. Segundo Furtado (2011, p. 423)

A juventude tem sido presença crescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo reconhecida como um fato marcado a partir dos anos 1990, como resultado não somente das questões sociais, cognitivas, psicológicas, pedagógicas e econômicas, mas também do amparo legal. Identifica-se, na LDB 9394/96, a redução da idade mínima para a entrada nas séries iniciais da EJA de 18 para 15 anos, o que, em decorrência do crescimento do número de alunos/as com distorção idade-série, amplia, ainda mais, a disparidade de faixa etária nessa modalidade, trazendo novas questões de aspecto geracional.

A modalidade da EJA no Brasil, a princípio esteve voltada para o atendimento da população trabalhadora, na retomada de seus percursos formativos, após serem forçados a abandonar suas trajetórias de escolarização, por diferentes razões, ao longo de suas histórias de vida. Porém, nas últimas décadas, essa modalidade vem passando por um processo de juvenilização, ao receber uma grande quantidade de alunos/as adolescentes e jovens, que passaram por processos de múltiplas reprovações ou deixaram de cursar o ensino fundamental e ao completarem 15 anos, passam a se matricular na EJA, como forma de darem continuidade aos estudos.

A pesquisa realizada por Furtado (2011) sobre a produção do fracasso no processo de escolarização dos adolescentes-jovens no ensino fundamental que fazem com que eles busquem a EJA, mostrou que em seus estudos,

[...] a maioria das histórias relatadas pelos/as jovens não tinha relação somente com a situação social econômica, mas também com um processo educativo de má qualidade, em que encontramos atividades descontextualizadas, que conduziam ao comportamento inadequado, uma relação professor/a – aluno/a mal resolvida, sem falar nas repetências e desistências que demonstraram atitudes de indiferença para o que era proposto pela escola.

Segundo a autora, muitos dos estudantes ouvidos, além de passarem por difíceis situações socioeconômicas que interferiram na vida escolar, também carregam desde a infância lembranças

⁵⁸ A distorção idade-série está relacionada a situação de alunos/as matrículas com idade superior a dois ou mais anos à recomendada para a série que frequentará.

muito marcantes de difíceis processos de aprendizagem, que reverberavam em retenção escolar, colaborando para o aumento das matrículas em distorção idade-série. Furtado, baseado em Charlot, argumenta ainda, que não basta explicar o fracasso dos alunos apenas pelas baixas condições sociais, embora elas de fato interfiram, mas que é preciso levar em conta as singularidades das situações que os limitam, buscando entender o significado que esses sujeitos atribuem à própria condição de responsabilização do fracasso escolar que lhe é atribuída pela escola.

A ausência de políticas educacionais específicas para o atendimento dos/as estudantes adolescentes que cedo ou tarde migrarão para EJA, contribui para a manutenção de um sistema educacional excludente, no qual o poder público não é responsabilizado em suas obrigações, dentre as quais, a garantia do direito a uma educação de qualidade para todo/as. Essa discussão exige estudos mais detalhados para que as escolas possam enfrentar e combater os processos de educacionais que ocorrem de forma fragmentada entre as modalidades de ensino, sem buscar resolver as dificuldades compreendendo a escola numa perspectiva de totalidade, onde o que não dá certo em um turno pode ter reflexo no outro e as dificuldades educacionais continuarem a não ser enfrentadas.

Na Escola Renascer, o fato da EJAI ser composta por 80% de adolescentes, exige da equipe escolar um olhar mais apurado sobre o seu próprio ensino fundamental diurno, para identificar se a causa da matrícula desses sujeitos foi uma situação gerada pela própria escola ou se tem outras influências, e mais que isso, é como trabalhar e acolher esses estudantes, compreendendo-os como sujeitos coletivos de direito que precisam ser considerados em suas identidades juvenis.

Feitas essas considerações sobre a realização do projeto de intervenção e as demandas que fez emergir, a fala da coordenadora não enfocou em seu relato o planejamento do currículo da EJAI na Escola Renascer, a partir das temáticas selecionadas por meio da pesquisa na comunidade. A tradução da política curricular da EJAI pela coordenadora pedagógica indica que na prática do currículo de base freireana nessa escola, cabe a inserção de outras demandas sociais, que se forem urgentes, sob o seu ponto de vista e dos professores/as, podem ser trabalhadas de forma paralela por meio do desenvolvimento de projetos temáticos pontuais.

Adiante, o planejamento curricular coletivo da Escola Esperança, é analisado a partir dos relatos dos/as professores/as dessa mesma instituição, buscando ampliar a reflexão sobre as práticas coletivas desta escola.

5.2.2.2 Práticas curriculares – planejamento coletivo – professores/as

Os momentos dos HTPC articulados pela coordenadora pedagógica, como já foi explicado em análises anteriores, tratam da operacionalização do currículo modelado junto aos professores/as. Especificamente a esses atores, cabe retomar as metas e objetivos do plano geral da escola, mas organizar o plano curricular voltado para a escolha, organização e apresentação dos conteúdos selecionados, bem como a definição dos processos metodológicos e avaliativos que serão decididos e adotados pelo grupo.

Nesse sentido, os relatos das professoras entrevistadas mostraram que a professora de Ciências, ao explicar sobre o planejamento coletivo, foi a única que referia ao trabalho do plano de intervenção voltado para o enfrentamento da evasão dos educandos/as, articulado pela coordenadora pedagógica. As demais professoras trataram de explicar sobre a dinâmica do currículo modelado realizado na escola.

Adiante, segue trecho do relato da professora de Ciências:

[...] a gente estava com uma grande evasão, como toda escola de ensino noturno de EJA tem. Ficamos preocupados com isso e fizemos uma oitiva com os alunos, um questionário, para saber as causas e caso houvesse um problema, a gente ia tentar sanar, se pudesse, dentro do possível [...] nós vimos que algumas das causas era bullying, depressão. A partir dessa oitiva, fizemos um planejamento coletivo, montamos um trabalho em equipe para podermos trabalhar essas questões, essas demandas e a cada semana tinha um palestrante que vinha falar em uma roda de conversa sobre isso. Depois que acabavam essas rodas de conversa, a gente volta para a sala e retomava. Trabalhamos o que eles entenderam e é assim a linha de trabalho aqui. A gente trabalha no coletivo, mas o coletivo tem como prioridade o aluno. A gente não trabalha em cima só de conteúdo [...] priorizamos o que teve naquele momento. Em qualquer disciplina eu posso trabalhar para contribuir para que aquele aluno aumente sua visão, seu horizonte, é nesse aspecto (Professora de Ciência da Escola Renascer).

A partir da linguagem da prática, a professora de ciência indica enxergar a tradução da política curricular da EJA como a coordenadora pedagógica, na qual é possível inserir a prática de projetos paralelos com temas demandados pela coordenação, como foi o caso do plano de intervenção para o enfrentamento da evasão dos educandos/as.

Aqui cabe também buscar refletir e entender se o plano de intervenção proposto, aproximou ou distanciou os/as professores/as da tradução da política curricular freireana, porque em relação a necessidade dos/as educandos/as ocuparem o centro do processo curricular, como uma proposição freireana, esse aspecto é sempre importante, pois recupera a ação dos sujeitos no currículo escolar e não apenas ter o foco nos conteúdos, como principal ação educativa. No entanto, Freire não dispensa o trabalho curricular a fazendo o uso crítico do

conhecimento sistematizado, pois é a partir dele que os professores/as fazem com que os alunos consigam ir além de seus limites explicativos.

A professora de ciência não fez referência ao outro tema do plano de intervenção que era a gravidez precoce na adolescência, como outra causa que faz com que as estudantes evadam. Esse tema também exige um trabalho com vários setores que pode extrapolar a realização de projetos também pontuais, diante da complexidade do tema, por envolver questões relacionadas aos direitos das alunas adolescentes quanto a sua saúde física e emocional, a partir de legislações que garantam os atendimentos públicos necessários a cada caso que aparecer na escola.

Assim, não foi possível fazer uma análise mais aprofundada das ações realizadas pela escola sobre isso porque nenhuma das professoras entrevistadas fizeram referência a essa situação, que se reconhece obviamente, como super importante e que acontece em muitas escolas públicas. Cabe lembrar, porém, que nessa etapa da entrevista a pergunta fez referência as práticas de planejamento do currículo modelado pelos professores e articulado pela coordenação, voltada para a política curricular da EJAI. As falas da coordenadora pedagógica e da professora de ciência fizeram referência aos momentos de HTPC ao trabalharem outras necessidades importantes para a escola.

As falas a seguir mostram a dinâmica do planejamento coletivo mais voltado para as demandas do currículo modelado a partir da política curricular da EJAI.

É, a gente faz o planejamento coletivo, faz por área também. Porque tem os HTPC que é todo mundo junto, que é a escola, e tem o HTPI, que no caso é a coordenação por área. Ela vai por área: - área de Matemática, o que pode trabalhar em Matemática com aquela fala? área de humanas? Aí também, como eu estou no primeiro segmento, aí no caso ela faz com o pessoal do primeiro segmento [...] agora a gente tem que tá trabalhando assim, sempre vem essa norma da SEMED, que a gente tem que trabalhar coletivamente, tanto o grupão, todo mundo junto que é o HTPC, e os HTPI que é por área [...] É sempre assim, geralmente é de quinze em quinze dias que a gente tem esse encontro. Eu como trabalho a tarde e a noite, muitas vezes eu fico direto, porque fico naquele intervalozinho de cinco e vinte até sete horas, aí eu já pego direto. Fico naquele porque é o único horário que dá né? De manhã eu não estou na escola, mas muitas vezes tem a formação na SEMED que eu faço no ensino fundamental pela manhã. E muitas vezes para outros professores não dá porque trabalham em outra escola de manhã. Aí, muitas vezes procuram um intervalo ou então no sábado, para dá pra todos né? Mas porque é difícil reunir todo mundo assim, que dê um horário pra todo mundo. É complicado (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

A professora de Ensino Religioso relatou sobre a organização da escola para a realização do planejamento curricular coletivo do currículo modelado pelos/as professores/as, na qual se trabalha com as falas selecionadas nas pesquisas, por meio de um trabalho interdisciplinar, como os momentos coletivos e individuais com a coordenação pedagógica e os demais professores/as. Esses momentos de planejamento coletivos são fundamentais na política curricular freireana,

tendo em vista a oportunidade do fortalecimento de um espaço dialógico e democrática na tomada de decisões sobre o currículo escolar na EJAI. Como afirma Silva (2004, p. 247)

O planejamento da prática é o momento em que as dificuldades conceituais se explicitam porque devemos priorizar a organização de processos e não a transmissão de produtos. Planejar processos envolve mudança qualitativa de intenções e de expectativas em relação aos papéis sociais nas relações entre educador / educando, escola / comunidade e entre realidade / conhecimento. O educador passa a ser o coordenador-animador de um processo dialógico, problematizador, de pesquisa constante. A dominação ou a emancipação dos envolvidos pela prática educativa é a decisão que sempre se apresenta.

É importante lembrar que a professora de Ensino Religioso é uma das mais antigas da escola com experiência com o currículo freireano, ela trabalhou no primeiro segmento da EJAI na escola, quando os anos finais ainda era ofertado como a modalidade do ensino fundamental noturno. Das entrevistadas, ela é uma das que apresenta grande domínio da linguagem da política e da linguagem da prática da política. Ela mostra em seu relato que o planejamento realizado se estabelece numa perspectiva interdisciplinar no segundo segmento da EJAI, algo que não era tão comum há algum tempo na escola, e como enfatiza Silva, é nesse momento que as dificuldades podem emergir porque o principal não é o produto final e sim a organização do processo de planejamento curricular, considerado como um momento formativo realizado concretamente entre os/as educadores/as.

Uma outra questão evidenciada por essa professora e que ela já vem acompanhando ao longo nos anos é a dificuldade que alguns professores têm de acompanhar os momentos do HTPC e função das dificuldades com a carga-horária insuficiente. Esse aspecto já foi analisado anteriormente, mas é uma dimensão contextual que sempre volta nas falas das entrevistadas. É uma situação que incomoda a todas as entrevistadas de algum modo, porque é um elemento estruturante que interfere na atuação da política curricular da EJA nessa escola.

Dito isto, adiante, a professora de Língua Portuguesa vai confirmar que a Escola Renascer tem realizado o planejamento coletivo periodicamente.

Nós temos as reuniões na escola duas vezes na semana com o grupo todo e uma vez somente com os professores da área de Língua Portuguesa, arte e Matemática, se eu não me engano. Tem que ser um trabalho coletivo [...] toda atividade que fazemos aqui nós sentamos, planejamos, vemos a melhor forma de se fazer, e tem dado certo. Quando conseguimos reunir o grupo, pelo menos as pessoas que estão aqui na escola e nas escolas que eu conheço, porque encontramos sempre o pessoal nas formações, somos chamados para uma reunião e temos que planejar alguma coisa, um vai complementando o que o outro pensou. No final fica algo que foi construído por nós e lógico que fica muito mais fácil de executar uma coisa que foi construída pela gente (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

A professora de Língua Portuguesa enfatiza o planejamento coletivo para modelação do currículo na escola, enfatizando, como a professora de Ensino religioso a perspectiva interdisciplinar que os depoimentos têm indicado que ocorrem. Ela também toca na questão do trabalho ser realizado por quem está frequentando os momentos dos HTPC, ou seja, quem não tem a carga-horária para participar desses momentos vai ficando de fora das decisões coletivas, mas o ideal é que todos/as participem, porque como ela mesma afirma, o currículo não chega pronto, passa a ser construído pelo grupo da escola.

Na perspectiva de Sacristán (2000), nos planejamentos curriculares realizados a partir das demandas da escola como uma totalidade, o papel profissional dos docentes é um fator mediador importante na elaboração de currículos libertadores e democráticos, pois, é a partir desses aspectos que mudanças educacionais qualitativas vão ocorrendo na escola, tendo implicações positivas e diretas nos processos de ensino e aprendizagem.

Feita estas considerações, adiante a professora de Matemática traz o processo de reeducação no olhar que passou a partir da experiência com apolítica curricular da EJAI, na Escola Renascer.

[...] todo planejamento, se ele não for em grupo, se não tiver um apoio legal, não anda não viu? Porque hoje em dia não tem mais como você pensar sozinha de jeito nenhum, não dá, você não anda, não anda não, nada. Primeiro que você tem que conhecer o seu aluno e você ali sozinha, pensando que você vai dar conta de tudo que tá ali, você não dá. Porque a sua experiência é uma, aí você já junta com a do professor que também tem essa experiência, observou aquilo, já lhe ajuda. Eu acho que antes eu era muito individualista nesse aspecto e aí com a EJAI, eu aprendi que precisa do coletivo, tanto o coletivo da escola como o coletivo do alunado. Porque antes eu pensava, vou ser sincera, eu tinha o aluno lá, ele tinha que aprender, ele tinha que estudar, ele tinha que saber. É como se eu fosse um país e eles outro, quando na verdade é todo mundo ali num canto só porque o meu projeto em sala de aula depende deles, só deles. Eles que vão dizer qual será o projeto da Matemática em sala de aula, porque o interesse ali é deles, eu tenho que tirar as dúvidas deles, trabalhar eles [...] no início eu demorei a perceber, a fazer essa transição. Não foi de imediato, eu lhe confesso, tinham umas atribuições ali, umas tribulações, mas agora caminha, graças a Deus (Professora de Matemática da Escola Renascer).

O depoimento da professora de Matemática mostra o que Sacristán (2000) destaca quando se refere ao ponto de vista da eficácia da conquista de certas metas dos currículos, em que as mediações curriculares coletivas são decisivas para a educação, ao compreender a escola como unidade para a definição dos caminhos a serem adotados nos momentos dos planejamentos curriculares, em que tudo passa a ser decidido coletivamente. Diante disso, os objetivos decididos são comuns a todos/as os/as professores/as e isso faz com que a abordagem dos conteúdos de cada área ou disciplina sejam diferentes, pois, deixa de ocorrer na escola processos de mediação curricular mais individualista, que é limitada as questões de sala de aula,

que fica em um espaço restrito no qual a resolução das, são focadas nas questões pedagógico, não querendo na maioria das vezes análises de situações sociais mais complexas.

Numa perspectiva curricular de base freireana, o exercício profissional docente vai sendo ampliado e as questões curriculares ultrapassam a forma de olhar para certas questões, o professor amplia seu olhar a partir das mediações curriculares coletivas, inclusive, como propõe Arroyo, ao levar em conta as proposições de Freire, explica que os educadores/as ao trabalharem com esse pensamento, passam a considerar seus alunos/as como sujeitos históricos e coletivos que tem uma experiência existencial que vai além da centralidade de um conteúdo a ser memorizado numa aula. Emerge para esse educador, um outro padrão de humanidade que tem implicações em suas novas experiências docentes, em que ocorrem processo de autonomia profissional com novas possibilidades para reinvenção de suas práticas curriculares.

Dito isto, a professora de História enfoca a questão da sua preocupação com o fator tempo como um eixo que é discutido no de planejamento curricular coletivo.

A gente vai ver cada fala. A gente vai e faz um planejamento. A gente delimita o tempo. Não pode também chegar e achar que tem que pegar um tema e já ir, né? Ficar um tema e delimitar tempo. A gente faz estilo a pesquisa mesmo, que você tem que ver: período de pesquisa, o tempo de anotação, o tempo que você vai ter pra fazer depois uma conclusão. Então assim, a gente também faz isso aqui. Tem que ter um tempo. A gente faz um tempo de planejamento, um tempo de trabalhar, tempo dos alunos e depois o tempo que eles também vão pesquisar dentro daquele tema, pra depois fazer uma exposição. Ai depois a gente fecha aquele ciclo e vai pra outra problemática, pra uma outra fala geradora (Professora de História da Escola Renascer).

A professora de História, traz a sua preocupação com o tempo, como um elemento a ser discutido no planejamento coletivo para a realização das práticas curriculares. Porém, é importante não focar do tempo numa perspectiva linear que engesse o fazer docente.

[...] a partir da seleção de falas significativas coletadas junto à comunidade – problematizadas em suas diferentes dimensões, caracterizadas em suas necessidades reais, contextualizadas pela rede temática em suas contradições concretas e metodologicamente organizadas em atividades dialógicas – chega-se à sistematização programática, cabendo agora, portanto, a caracterização e apreensão conscientes dos princípios e pressupostos curriculares vivenciados, bem como a organização do tempo / espaço escolares na perspectiva de ordenar no cotidiano a implementação do projeto pedagógico (SILVA, 2004, p. 276).

Há a preocupação com a ação da política curricular freireana, considerando a relação entre o tempo/ espaço escolar, que de fato precisa ser considerado. As decisões sobre esse elemento, na perspectiva de Sacristán (1998, p. 293), referem-se ao que o autor chama de adequação ao cenário, quando afirma que “A atividade de ensino realiza-se em determinadas

coordenadas espaço-temporais e com certos recursos concretos”. Isso é uma dimensão que, numa escola que trabalha a partir da mediação curricular coletiva, será consensuado com o grupo, para que os desdobramentos dos planejamentos sejam encarados na melhor forma para se realizar.

Diante do exposto, a política atuada no nível da tradução, na dimensão da prática de planejamento curricular coletivo, apresenta uma linguagem da prática que mescla o currículo modelado da Escola Renascer a partir do:

a) trabalho curricular com etapas do currículo de base freireana, quando sua organização parte das falas selecionadas da pesquisa na comunidade; quando fica evidente traços da perspectiva curricular interdisciplinar, na qual as áreas de ensino buscam o diálogo entre si para estudar temas vindos das falas dos/as entrevistados – comunidade e educandos/as; quando há a preocupação com a ação dos sujeitos educandos/as em um processo que reeducou o olhar dos/as professores/as, numa perspectiva de formação humanizadora ético-política e pedagógica na EJAI dessa escola;

b) trabalho educacional da coordenadora pedagógica para o enfrentamento da evasão escolar na EJAI da Escola Renascer, quando parte de escutas dos/as educandos/as da escola com os temas bullying, gravidez na adolescência e cansaço do trabalho (este último ficou não foi abordado pela escola), para elaboração de projetos pontuais que ocorreram simultânea ao trabalho do currículo de base freireana da escola.

A organização do currículo modelado vem se constituindo a partir nova cultura de planejamento curricular coletivo e democrático, realizado por meio de mediações curriculares coletivas que podem criar abertura para práticas pedagógicas mais autorais entre os/as professores/as, fortalecendo o exercício profissional crítico e democrático.

5.2.2.3 Prática de planejamento curricular individual – voltado para as ações dos/as professores/as

Nesta parte da análise, o currículo modelado envolve o planejamento das ações curriculares individuais, articulado pela coordenadora pedagógica junto aos professores/as de cada área, partindo dos planejamentos curriculares coletivos. Sobre isso, a coordenadora explica o que fez para conduzir o processo na Escola Renascer.

Todos os planejamentos da aula eles partem do planejamento coletivo. Primeiro a gente faz o coletivo, a gente decide no coletivo o que a gente vai trabalhar, quais são as dimensões e quais são as áreas. Dessas áreas aí, surgem os conteúdos. Fizemos a pesquisa na rua. Nós temos oito falas, aí elas (técnicas da Semed

que acompanham a escola) pediram para a gente tirar duas e vamos ficar com seis. Dessas seis, nós já trabalhamos praticamente quatro falas. Elas mandaram dar uma paradinha e a gente tá com a última fala que é sobre violência. Então, nessa fala sobre violência, a gente vai tirando os conteúdos de cada área. A gente viu coisas que a gente não via antes, só com a fala da comunidade. E a fala que a gente tem e usa é da comunidade. Esse projeto de integração é feito com a escuta do aluno dentro da escola, a minha parte, e o professor com a fala da comunidade (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

A coordenadora pedagógica está mostrando alguns dos elementos que compõe o plano geral da escola e uma das suas principais subtarefas também que é o plano de intervenção, destacando um processo curricular em que a tradução curricular mescla as falas da comunidade e as falas que escutou dos próprios alunos/as em seu trabalho de combate à evasão escolar.

Apesar das reflexões realizadas sobre o plano de intervenção ocorrer simultaneamente ao currículo da EJAI, se mesclando um com o outro, é importante ressaltar que “na medida em que existe um mínimo de envolvimento e coordenação entre os componentes da comunidade escolar, a autonomia de que se disponha para elaborar o projeto será eficaz” (SACRISTÁN, 1998, p. 247). É evidente que os processos de planejamento coletivo, a partir do plano geral e os processos de planejamento individual, com os planos específicos dos/as professores/as, são suscetíveis a avaliação da escola ao longo da realização processual curricular, em função da necessidade da reflexão crítica da prática, no qual a atuação da política vai sendo repensada e reencaminhada.

Feitas as considerações da coordenadora, adiante serão expressas as traduções curriculares dos/as professores/as, partindo do relato da professora de Língua Portuguesa, considerando as mediações que forma consideradas nesta escola, levando-se em conta a cultura profissional dos professores/as e a influência das diferentes dimensões contextuais para a modelação do currículo na EJAI.

Sendo assim, a professora expressa o seguinte:

O fato de planejarmos torna as coisas mais simples. Como a nossa rede ainda não está concluída, estamos trabalhando com alguns projetos que são abraçados por nós e têm surgido a partir das falas. Mesmo antes de se montar toda a rede estamos pegando uma ou outra fala, desenvolvendo projeto enquanto a rede se forma. Essa questão de sentar para planejar tem facilitado muito meu trabalho porque eu sei como trabalhar Língua Portuguesa em sala de aula, mas como fazer isso para adequar o planejamento? Se eu não tivesse esse apoio da coordenação e dos colegas para fazer comigo ficaria mais difícil (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

Confirma a fala da coordenadora de que os planejamentos das aulas, partem das decisões que foram tomadas nos momentos do planejamento coletivo. Deixa bastante claro que a escola usa as falas selecionadas da pesquisa feita na comunidade e utiliza o método do projeto como forma de integração curricular, enquanto o modelo curricular proposto para ser organizado a

partir de uma rede relações de temas ainda será organizado. Enfatiza ainda a importância do trabalho coletivo na escola, que a tem ajudado bastante tornando o processo menos difícil.

Aqui, de novo, cabe a reflexão sobre o uso do método do projeto realizada na Escola Esperança. Ao se adotar esse tipo de integração curricular, via projetos, o currículo modelado na EJAI da escola |renascer está conseguindo aprofundar seu direcionamento para a dimensão político-ético-pedagógico, que é a desnaturalização dos processos de barbárie e desumanização que muitos dos/as educandos/as da EJAI passam, ou está limitada a problematizações funcionalistas que tentem a focar resoluções de problemas mais superficiais do cotidiano mais evidenciado dos estudantes, adotando um processo de reorientação curricular politicamente ingênuo?

Nesse sentido, Arroyo (2021) ao refletir a contribuição do pensamento freireano enfatiza a necessidade de se ficar atento quanto a reprodução da educação bancária na escola, é se ficar alerta quanto a formação humana oferta, no sentido que ela possa contribuir para a ruptura do padrão político-pedagógico hegemônico e segregador, tão arraigado na tradição curricular das escolas.

Ainda que o grupo da escola perceba e analise que está ainda muito voltada para uma perspectiva curricular politicamente mais ingênua, no trato da realidade existencial dos educandos através do método do projeto, os momentos dos planejamentos coletivos precisam servir de momentos de reflexão crítica da prática e identifiquem os limites, mas também identifiquem os avanços, para que a escola não desanime e possam persistir na construção processual de um currículo democrático para EJAI.

Quantos aos avanços (ARROYO, 2021) cabe identificar e refletir na escola sobre alguns dos seguintes aspectos: a) a escola já consegue criticar e romper com algumas posturas da educação bancária, que compreende os estudantes como depositários de conteúdos estáticos e alienantes e os professores/as como depositários de conteúdos sem importância crítico-social para seus educandos/as? b) a escola já problematiza o papel dos conteúdos, dando sinais de que já está percebendo quando estão descontextualizados da condição existencial e das experiências sociais e culturais dos educandos, instigando os/as professores/as na seleção de conhecimentos críticos que demonstram rupturas com a lógica educacional bancária? c) a escola já consegue sinalizar elementos em breve pode conseguir construir coletivamente um currículo escolar sem reduzi-lo a elaboração de temas com manutenção da perspectiva bancária?; d) a escola já consegue perceber se ao partir dos saberes populares dos/as educandos/as na construção curricular na EJAI, as escolhas da temáticas conseguem se aprofundar muito mais da dimensão existencial desses sujeitos – considerando-os como sujeitos históricos –, buscando inter-

relacionar as dimensões macro e microcontextuais, não se restringindo nas dimensões analíticas macrocontextuais sem nunca mais voltar para a releitura crítica local? ; d) A escola já identifica que os/as professores/as estão reeducando seus olhares quanto a compreensão de que os educandos/as não são simplesmente inconscientes propositais dos processos opressivos a que são submetidos, entendendo-os a partir de uma visão humana em sua totalidade?; e) A escola já consegue entender que ao considerar a ação humana e a cultura produzida pelos sujeitos educandos/as nos currículos escolares, os/as professores/as estão de contrapondo a educação bancária e a hegemonia da hierarquização dos saberes em que lógicas desiguais de poder são continuamente ressuscitadas em diretrizes oficiais impostas de forma verticalizada para as instituições escolares, interditando tentativas curriculares contra hegemônicas? f) a escola já compreende que o trabalho curricular com os educandos/as da EJAI não significa elaborar um currículo sem um trabalho com conhecimentos científicos que realmente proporcionem a esses sujeitos uma releitura crítica de suas realidades existenciais? g) A escola compreende que um currículo elaborado para a EJAI não pode nivelar o potencial dos/as educandos a níveis de oferta educacional tão elementares e funcionalistas que contribuem para a almejada reprodução de subalternidade das classes populares que historicamente os consideram in-humanos e sem direito a ter direitos pelas elites poderosas do país?

Além dessas problematizações, as escolas podem refletir muitas outras formas que seus percursos de reorientação curricular estão seguindo sem desmerecer suas experiências profissionais pré-existentes, mas reconhecendo a necessidade de ir além do que já foi atingido, tendo como horizonte, o compromisso com a construção curricular ético-política e pedagógica que desnaturaliza e desbarbariza os processos opressores vividos pelos educandos/as da EJAI.

Colocada essas considerações, adiante a professora de Língua Portuguesa exemplifica um trabalho curricular desenvolvido por meio do método do projeto realizado na Escola Renascer que caminha muito mais para uma perspectiva humanizadora que para perspectiva bancária, conforme seu relato abaixo:

[...] eu lembro bem de um projeto que a gente fez das eleições acho que no ano passado, nós pegamos uma fala significativa e eu trabalhei textos com os alunos que falavam sobre a questão do voto, coisas que não estavam acostumados a falar com eles, questões de voto nulo, como acontece a contagem se você não for votar. Trabalhamos vários textos, coisas bem detalhadas em relação às eleições que eles aparentemente não conheciam, são coisas que as pessoas comuns não conhecem, a não ser que vão pesquisar e descubram. A questão da destinação dos recursos para as campanhas também. Nós começamos a ler e eles ficaram muito interessados nesses textos. Depois montamos uma campanha, simulamos uma eleição com candidatos e eles se saíram muito bem. Fizeram uma campanha, organizaram os panfletos. Nós ajudamos nessa questão dos cartazes, dos panfletinhos para eles distribuírem na campanha, o trabalho ficou muito bem feito. Alunos que não conseguiam falar uma palavra na sala de aula, foram lá no púlpito e lançaram suas campanhas, fizeram os próprios textos. Foi

um trabalho que eu acho que rendeu bastante. A partir de uma fala significativa nós desenvolvemos o projeto para a escola toda, cada um trabalhou com sua área e no final eu acho que deu um bom resultado (Professora de Língua portuguesa da Escola Renascer).

O relato da professora de Língua Portuguesa mostrou que o caminho de integração curricular adotado nesse momento por meio da organização da dinâmica da escola através do uso do método do projeto, as atividades realizadas mostraram várias aproximações com as proposições defendidas pela matriz do pensamento freireano.

A política curricular freireana ao partir de uma racionalidade curricular problematizadora da realidade existente leva os sujeitos professores/as a refletirem suas próprias práticas curriculares e buscarem novos caminhos sem desconsiderar os seus repertórios curriculares já existentes. Sendo assim, os processos de reorientação curricular jamais serão realizados sem processos de desconstrução e ressignificação das visões curriculares carregadas de dúvidas, dificuldades, conflituosas e também de coragem de errar para achar outros caminhos curriculares mais autorais e autônomos, fortalecendo seu exercício crítico-profissional docente.

Os relatos dos processos curriculares revelados abaixo pelas demais professoras entrevistadas, mostram os conflitos, as resistências e as contraposições realizados na Escola Renascer, quanto as práticas de ensino organizadas a partir da inter-relação entre os planejamentos coletivos e individuais, nas diferentes áreas do conhecimento, evidenciando diferentes elementos do currículo modelado nessa escola.

Como eu disse a você, eu preparo um conteúdo para trabalhar hoje mas quando eu chego na sala de aula percebo que tem outras coisas, vou interagindo com eles, eles vão me dando informação também porque eu vou me encontrar com cozinheira, com porteiro, então eu vou ouvindo, acrescentando e aprendendo junto com eles, vamos trocando informações e ideias o tempo todo. Aquele conteúdo que eu trago não pode ser amarrado, preso, nem limitado, quando faço o planejamento, eu planejo sabendo que o que acontecer de diferente no dia eu vou estar aberta. Tem dias que eu venho com conteúdo, mas tenho um aluno com depressão, aconteceu alguma coisa, então a gente para e conversa sobre aquilo. Ela veio com uma situação difícil, a gente começa a interagir, alguém conversa, outro conta uma experiência, outro conta como venceu uma situação semelhante, eles mesmos vão interagindo. É desse jeito que a gente trabalha na EJAI, mas não pode perder o foco da realidade dele, as falas significativas estão o tempo todo na minha cabeça e as temáticas como a violência, mobilização social, políticas públicas, estão o tempo todo. Eu pergunto na sala como eles estão, ali é só um molde para mim. Eu vou pegando aquilo, puxo de um, puxo do outro e eu dou uma contribuição. No final sai todo mundo feliz, inclusive eu (Professora de Ciências da Escola Renascer).

O relato da professora de ciência mostra que o currículo modelado na escola para ela, já considera o educando no centro do processo a partir de suas realidades existenciais, seu olhar sobre eles/as revela a compreensão de que os/as educandos/as precisam de acolhimento,

precisam ser vistos a partir de uma visão humana em sua totalidade. O seu relato mostra que o trabalho curricular com os/as educandos/as da EJAI não dispensa o trabalho com conhecimentos científicos, sobretudo aqueles que realmente proporcionem a esses sujeitos uma releitura crítica de suas realidades existenciais, mostra também a importância do diálogo entre professores e alunos numa dinâmica de ensino-aprendizagem crítica e emancipatória. A professora indica que está atenta ao processo metodológico inter-relacional que precisa realizar em suas aulas. Enfim, ela revela que já domina vários processos do currículo de base freireana para a EJAI na escola.

Diante dessas breves considerações, esse exemplo mostra que os planejamentos coletivos e individuais nesta escola estão relacionados a todo o tempo e a dinâmica de uma reorientação curricular organizada na própria escola faz o professor ter autoria em seus processos curriculares, que além de formativo, cria condições para um exercício profissional compartilhado e democrático.

Depois desse exemplo da professora de Ciências, abaixo a professora de Matemática explicita mais algumas contribuições de seu processo curricular na Escola Renascer.

[...] quando você pega uma turma de quarta fase é equivalente ao sexto ano, você já pensa ali: frações, números decimais, porcentagem, regra de três. Isso era eu no início, lá muitos anos atrás. Essa realidade do noturno hoje em dia é bem diferente. O começo do meu contato com os alunos do noturno é justamente para conhecê-los: se trabalham, como trabalham, e daí ir buscando. Eu sempre peço a eles: - dá pra vocês por favor escreverem, não precisa fazer conta, eu quero só que você escreva qual é o seu maior problema na Matemática. E a partir daí eu faço um levantamento e eu começo sempre o meu período letivo tirando essas dúvidas deles. Normalmente são as 4 operações, porque a maioria, quase 100%, vamos dizer que 90%, não sabe dividir. Isso já é fato, mas uma grande parte já erra mesmo conta de adição [...] tem outros que dizem: - professora, no meu trabalho eu preciso muito, mas eu erro fazer gramas, colocar tantas gramas pra tanto, se for tanto de farinha vai ser tanto de açúcar. Eu erro professora, sempre a minha comida tava saindo ruim e eu fui rebaixado. Aí eu digo que tem que trabalhar proporção. Mas, assim, eu não entraria com proporção. Primeiro eu vou lá na adição e subtração, problemas envolvendo isso e a gente vai trabalhando, mas sempre partindo deles, não adianta não! Outro dia eu estava com um problema de adição, eu estava mostrando a eles que somar é uma palavra muito ampla, que você pode somar várias coisas. Eles falaram: - professora, a gente já aprendeu a somar, e eu digo: -ai que bom que aprenderam, e fiz algumas questões e brincadeiras na sala e eles somaram bem a questão de números naturais, trabalhar com horas. Aí eu fui pra ângulos, aí eu fui somar ângulos com eles, eu disse: - olha, não é um sinal de mais? Eles disseram: - é um sinal de mais, e eu perguntei: - e agora que vocês têm o ângulo com graus, minutos e segundos, como somar?, e eles perguntaram: - professora, tem soma nessa área? pra você ver como tudo é amplo. É onde eu estava mostrando a eles que não adianta a gente começar a tirar dúvida pequenininha, mas tem que mostrar o maior pra poder ir abrindo a mente, porque se ficar só naquela sominha de números naturais, não dá. Mas você pega aquele gancho, tira aquela dúvida que tem ali e aí já vai aumentando, ampliando a partir da dúvida inicial tirada, porque aí eles se sentem mais capazes. Isso, eu parto sempre, assim, no possível, e também algumas vezes, alguns deles vêm com alguma coisa que aconteceu na casa deles ou no trabalho ou na rua onde eles moram, e aí a gente usa algumas coisas desse aspecto [...] Se não for assim, se você chegar ali, nu e cru, Ave Maria, dá não! E isso serve pro diurno também, não é só pro noturno não (Professora de Matemática da Escola Renascer).

O relato da professora de Matemática demonstra que ela passou por processos de reeducação no olhar em relação a considerar o educando no centro do processo curricular, ela reconhece seus saberes pré-existentes, ela compreende que um currículo elaborado para a EJAI não precisa ser planejado para tratar de conhecimentos elementares e superficiais, mas acredita no potencial dos/as educandos aprenderem cada vez mais. A professora de Matemática não enxerga os alunos como sujeitos carentes e qualquer conhecimento superficial é suficiente.

Esse exemplo mostra mais uma vez que o processo de reorientação curricular que ela está participando, está sendo altamente formativo para ela, seu relato demonstra que ela está tentando praticar o que está refletindo coletivamente com as demais professoras na escola. Então, o currículo modelado na escola segue uma dinâmica processual que vai sendo reencaminhada a cada nova situação.

Adiante, a professora de Ensino Religioso traz mais considerações sobre o processo curricular da EJAI, a partir de seu relato detalhado abaixo:

[...] Fiquei com a disciplina de Ensino Religioso e com a de educação e trabalho. Esse tempo todinho foi com essas duas disciplinas. Como é uma carga horária muito pequenininha das duas é uma hora só para semana de cada, aí eu tinha que pegar as duas disciplina para poder completar a questão da minha carga horária. Então pra mim era bem difícil porque eu tinha que me virar. Tanto estudar a questão de Ensino Religioso [...]A escola mesmo dava o material e eu ia conversando com um e com outro. As meninas da SEMED me orientavam mais ou menos, que eu tinha que trabalhar voltada a realidade do aluno e pela fala a gente ia fazendo, tentando montar um currículo dessa forma [...] eu sempre tentava dar conteúdos que não voltasse pra religião de ninguém, trabalhar a questão dos valores, trabalhar a questão do respeito pelo outro, respeito pelas religiões, que todos nós somos formados de várias religiões e que o Brasil é um país laico que a gente tem que respeitar. Aí sempre a gente voltava pra nessas questões. (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

A professora expressou principalmente suas dificuldades no trabalho com a área de Ensino Religioso e educação e trabalho. Em seu caso ela está problematizando as dificuldades para a seleção dos conhecimentos específicos para serem trabalhados com seus educandos, mas sinaliza que parte da realidade dos sujeitos na construção curricular, considerando a diversidade religiosa existente na sala, revelando uma postura ético política pedagógica baseada na humanização proposta pela da matriz do pensamento freireano.

Mais adiante é evidenciada uma prática curricular vivenciada em sala de aula pela professora de História, em que ela retrata as seguintes dificuldades.

[...] Se você não colocou assunto no quadro pra eles é como se o professor tivesse enrolando, professor enrolão, só dá pra propor conversa. Então assim, as vezes a gente quer, até quer começar com uma discussão, mas aí, como a gente já sabe que vai ouvir piadinha: - professora e não vai escrever nada? [...] aí a gente escreve e começa o debate, a partir daquela fala dele, ou até deles [...] por exemplo, tu tem uma atividade, um responde, outro responde: - Eu respondi assim professora, ah, mas não tá como

tá no quadro, eu vou apagar! Não senhor, tá certíssimo. [...] eles têm uma insegurança de que só tá certo o que o professor coloca no quadro (Professora de História da Escola Renascer).

Apesar da perspectiva curricular nesta escola ser baseada em um processo de reorientação curricular de base freireana, em que o diálogo é um dos principais elementos articuladores de uma educação problematizadora, há alunos que compreendem a educação na perspectiva bancária, na qual o professor é o único detentor do conhecimento, cabendo aos alunos apenas o papel de receptor passivo dos conteúdos a serem trabalhados.

Nesse caso em específico, a perspectiva da professora não é bancária e sim dos alunos. Nos movimentos de ruptura das tradições curriculares bancárias, é preciso a vivência democrática na escola não apenas em sala de aula, mas em vários momentos e circunstâncias, porque para trabalhar com um currículo de base freireana é preciso que a escola viva intensamente a perspectiva educacional democrática. Essa situação pode ser uma rica oportunidade para ser refletida nos momentos dos HTPC com os demais professores, de modo a ampliar o olhar e a discussão sobre os processos sociais e educacionais opressores pela qual muitos educandos das classes populares passam e que ao naturalizarem esses processos, não conseguem perceber as implicações político-pedagógicas para seu aprendizado e para sua própria vida.

Diante do exposto, a tradução curricular na Escola Renascer, também se apresentou de forma conflituosa entre professor e aluno, quando a concepção de ensino de alguns educandos ainda está muito baseada na perspectiva bancária e não de base freireana. Esses processos necessitam ser analisados, discutidos e reencaminhados de forma coletiva, para que a escola consiga superar o paradigma educacional político-pedagógico hegemônico presente também na cultura escola dos/s educandos/as da EJAI.

Por fim e não menos importante, emergiu das entrevistas realizadas, a problemática gerada em torno da presença maciça de adolescentes na EJAI nesta escola. Sobre isso, a professora de Matemática deu o seguinte depoimento:

[...] eu até ia falar uma coisa, eu preferia que na EJAI fosse apenas aquelas pessoas que ficaram um bom tempo sem estudar e que realmente quisessem agora concluir seus estudos, mas infelizmente a gente tem na mesma turma senhores de 60, 65 anos com alunos de 16, de 17 que estão em outra fase, que estão ali só porque foram reprovados. Isso me angustia, porque você pensa que vai atingir, você quer atingir a maior parte da sua sala, mas não consegue porque tem justamente essa questão de faixa etária que atrapalha, e atrapalha mesmo porque os objetivos já estão diferentes. Você pega alguém de 16 anos com um de 50, 60 você sabe que o objetivo é bem outro. E a minha maior dificuldade é isso, era tão bom, eu sei que não é possível, mas seria tão bom se pudesse separar turmas pelo menos por faixa etária. (Professora de Matemática da Escola Renascer).

[...] os alunos mais novos estão ali a 100 enquanto que o pessoal mais ali dos 45, são mais devagar, já estão mais cansados do dia todo trabalhando, a ideia é outra. Eu gostaria que separasse por faixas etárias mais próximas, eu acho que ia render mais (Professora de Matemática da Escola Renascer).

Algumas reflexões sobre a problemática gerada em torno da presença maciça de adolescentes na EJAI nesta instituição, já foi explicitada nas análises voltadas para o planejamento coletivo da Escola Renascer. Já foi apontado, segundo o censo escolar 2019, que dos alunos/as matriculados/as em distorção idade-série, 23,4% estavam no ensino fundamental em 2019. Essa situação indica que há uma grande quantidade de adolescentes matriculados no ensino fundamental em processo educacionais com situações de dois ou três anos de atraso escolar. Foi destacado também que a juvenilização na EJAI também foi resultado da redução da idade mínima de 18 para 15 anos para entrada nessa modalidade, o que ampliou a disparidade geracional entre os/as educandos/as. No entanto é preciso que os sistemas públicos de ensino assumam sua parcela de responsabilização como grandes geradores do fracasso escolar atribuído a esses adolescentes. A ausência de políticas educacionais específicas para esses estudantes tem contribuído cada vez mais para a continuidade da exclusão educacional da juventude das classes populares. Assim, os tensionamentos causados nos currículos da EJA pela presença dos adolescentes, não pode ser analisado de forma parcial e isolada, é preciso que os reais motivos sejam analisados numa perspectiva relacional, evitando a perpetuação do paradigma político-pedagógico excludente.

No caso específico relatado pela professora de Matemática, ao mesmo tempo que ela tem a preocupação com a centralidade do sujeito em seu processo de aprendizagem, como foi mostrado em uma das análises que antecede esse ponto, seu olhar encontra uma grande barreira quando se trata do educando adolescente, não os enxergando como sujeitos de direitos e sim como sujeitos responsáveis pelas suas próprias exclusões escolares. Além disso, cabe também analisar como o ensino fundamental vem se configurando na própria escola e identificar as reais situações causadoras das múltiplas repetências no ensino diurno, evitando que adolescentes que são jogados para a EJAI sejam recebidos numa perspectiva humanizadora.

O currículo elaborado numa perspectiva processual crítica e democrática, como indica ser o currículo dessa escola, evidencia as visões contraditórias dos sujeitos professores e educandos nessa dinâmica educacional que está em constante processo de ação e reflexão e pode avançar para a busca de alternativas curriculares mais justas no tratamento com esses sujeitos adolescentes. Esses sujeitos adolescentes ao serem considerados como sujeitos coletivos de direitos precisam ter acesso a uma educação na EJAI que respeite não só as especificidades dos alunos trabalhadores/as, mas também as suas incompreendidas identidades juvenis.

Em síntese, a atuação da política curricular da EJAI no que se refere às práticas curriculares individuais, elas ocorrem de forma relacional com as práticas de planejamento curricular coletivo e apresenta limites e avanços em seus modos de organização curricular, que estão sujeitos a reflexão sobre as ações desenvolvidas, buscando o caminho ético político-pedagógico baseado numa perspectiva de base freireana humanizadoras comprometida com a transformação social, sobretudo para as classes populares oprimidas, sobretudo aqueles que ainda teimam em retomar suas trajetórias escolares na inter-relação com suas trajetórias profissionais, ao se matricularem na EJA.

Quanto ao avanço do domínio profissional docente compartilhado nessa escola, a experiência que vem se configurando do processo de reorientação curricular na EJAI, revelou a potência de um trabalho formativo entre os docentes a partir da ação e reflexão sobre a prática curricular vivenciada, de modo a promover novas e diferentes autorias curriculares que fortaleçam o exercício profissional baseado no paradigma éticos, político e pedagógico freireano para a EJAI.

5.2.2.4 Prática de reelaboração de instrumentos para organização dos planejamentos curriculares na EJAI

Sobre a prática de reelaboração do instrumento proposto para organização do planejamento curricular para a EJAI, os entrevistados revelaram os seguintes elementos, a começar pela coordenadora pedagógica:

A gente só usa assim, a organização do conhecimento, aplicação do conhecimento, o estudo da realidade. Primeiro estuda a realidade, estudo da realidade, organização do conhecimento e avaliação, a gente só está usando esses três tópicos no planejamento individual [...] os professores, eles têm um caderno, aí eles colocam: o estudo da realidade, que geralmente é feito só uma vez no mês, que é o início, que é a pergunta, que é a questão, a fala. E depois, a organização do conhecimento é feita a partir da fala, eles organizam quais os conteúdos que eles vão trabalhar, e depois na avaliação, qual o tipo de avaliação que eles vão usar. Aí a gente parte para as diretrizes, quais são as avaliações que tem lá, o que é que fala sobre as avaliações, para gente poder avaliar. É muito complicada a questão da avaliação. Eu até coloquei no meu plano de ação, para trabalhar as questões de avaliação, porque isso é uma dificuldade muito grande, que todos nós temos ainda, como avaliar o aluno. Eles sempre querem tá avaliando com prova, com nota (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

A coordenadora pedagógica da Escola Renascer destaca que o formulário dos tópicos do conhecimento para ser usado ela usa a seguinte orientação: estudo da realidade está relacionada às questões voltadas para a fala selecionada, em seguida tem a organização do conhecimento, que estrutura e organiza os conteúdos que serão trabalhados a partir das falas, e por último, a aplicação dos conhecimentos, organizado pela escola a partir de processos

avaliativos. O relato da coordenadora evidenciou a necessidade de ampliação da discussão e estudo sobre a avaliação na EJAI, sobretudo pela tradição avaliativa ser focada em provas nos anos finais.

Sob o ponto de vista dos/as professores/as, ou seja, a professor de História, Língua portuguesa, Ensino religioso e Ciências, a utilização desse instrumento de planejamento dos tópicos de conhecimento é feito de forma prática e sintética, não se pretendo a esse documento disponibilizado, conforme respostas a seguir:

A gente faz uma sequência didática desenvolvida pelos estudiosos da Semed. Desenvolvemos a sequência, como vamos começar, o primeiro passo vai ser dessa forma e depois como vai terminar a atividade, como vai ser feita a avaliação, tem todo esse cuidado (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

Não. A gente não faz assim. A gente quando faz, faz em grupo. E faz o específico. Pega o tema gerador, que pega a fala, que revela o limite explicativo; pega o contratema, que no caso é o que a gente vai puxar daquele tema. [...] se é um tema moradia, aí você vai puxar o tema, o contratema, que a gente vai puxando daquele tema gerador moradia [...] a gente vai fazendo isso (Professora de História da Escola Renascer)

Então, você vai tentando se inteirar daquilo que dava para se inteirar, do que dá para fazer. Mas sempre é possível de fazer. Mas sempre seguindo na linha da fala do aluno né? Sempre voltando mais pra questão da rede. Tentando adaptar (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

Em uma das falas a pessoa citou que a rua tinha muita lama, que as pessoas ficavam doentes, o posto de saúde nem sempre atendia a comunidade. Então, eu montei uma aula, peguei aquela fala e comecei a conversar com eles. Eu coloco a fala lá e vou ouvindo, vou problematizar aquilo, mas antes eu vejo que temáticas eu vou trabalhar, no caso a saúde, dentro da saúde. O que eu vou trabalhar do meu conteúdo? Doenças de veiculação hídrica, ou seja, que doenças eu posso pegar na água contaminada? O que é água contaminada e poluída? Eu monto aquela aula toda com as informações. Vou interagindo o tempo todo com eles, problematizando. Vejo as perguntas e vou vendo as reações deles, incorporando às respostas algumas coisas do meu conteúdo. No final, depois que a gente trabalha o conteúdo todo, as informações e conhecimentos que eles precisam, eu coloco de novo a fala e percebo que o limite explicativo deles no início, aquela visão ingênua foi superada porque quando eu problematizei, possibilitei que eles adquirissem conhecimentos para quebrar aquela visão e no final ele vai superar esse limite, não é mais a mesma ideia. Por exemplo, “só Deus pode dar um jeito nisso”, a gente vai conversando de um jeito que eles sozinhos cheguem a inferência que não é a divindade, mas eles podem se mobilizar. A associação pode pedir providências ao vereador do bairro, o vereador leva para a câmara e eles podem ter um retorno. Então eles são os protagonistas. É assim que a gente faz o tempo todo, só que fazemos antes, a sequência dos temas e na última coisa eu volto para a fala novamente e vou confrontá-la. Sempre muda alguma coisa no final. O conteúdo tem que ser algo que ele use no dia a dia, só é significativo se ele puder usar. De que adianta um conhecimento se ele não vai ter uso prático? Trabalhamos as informações que a gente usa de um jeito que torne aquele conteúdo significativo, se adequa a realidade do aluno. Muitos deles participaram do ENCCEJA e me perguntam: - professora, olha esse conteúdo, vamos trabalhar isso hoje, fazer uma revisão. Eu também falo: - olha gente, esse aqui é um dos conteúdos que sempre cai no ENCCEJA. A gente sempre está trabalhando nessa linha, nessa proposta de tentar se adequar (Professora de Ciências da Escola Renascer).

As falas das três professoras mostram a opção pelo planejamento das aulas, por meio de planos de ensino práticos. Como afirma Sacristán (1998, p. 274), sobre modelos práticos sobre

os planos “O professor/a não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem elabora estratégias de intervenção precisas e inequívocas segundo modelos de ensino ou de aprendizagem [...] responde pessoalmente, na medida de suas possibilidades”. Foi exatamente o que as entrevistadas relataram, inclusive explicando de forma bastante resumida como organizam seus planos de ação. Apenas a professora de Ciências que ao explicar sobre o instrumento proposto para a organização da aula, optou por detalhar como ela estrutura sua prática, mas relatou de forma objetiva como faz sua estrutura, seu fazer pedagógico.

Ainda segundo Sacristán (1998, p. 275),

[...] todo esquema proporcionado aos professores/as, para que seja seguido realmente no planejamento de seu trabalho, deveria levar em conta os desafios mais elementares que o ensino enfrenta, considerando as condições de trabalho e a maturidade profissional que os docentes têm. Do contrário, ficará como assimilação de mera retórica, como exigência burocrática, ou será simplesmente deixado de lado.

Os depoimentos da coordenadora pedagógica e das professoras mostram que elas optam pela praticidade na hora de organizar os planos de ensino, pois, “[...] o plano é uma habilidade prática exercida em certas condições de trabalho, e de mudança destas na escola, junto às ajudas curriculares e estratégias de formação adequadas” (SACRISTÁN, 1998, p. 275). O fundamental desses planos, como nos ensina o autor, é que eles reflitam no contexto real as reflexões que foram consensuadas coletivamente e individualmente e que proporcionem a aprendizagem dos educandos/as. O que não quer dizer que os professores/as não possam criar instrumentos efetivos e sofisticados em atendimentos as especificidades de cada escola, de cada área e de cada professor/a.

5.2.3 Discursos curriculares como reverberações da atuação da política curricular da EJAI na escola Renascer

5.2.3.1 A influência das orientações curriculares na prática dos professores/as da EJAI

As orientações curriculares da EJAI influenciaram a prática dos/as professores/as de formas variadas, mesmo considerando as dificuldades dos demais professores/as a aderirem ao processo de reorientação curricular nessa escola, seja porque alguns professores não tinham carga-horária disponível para viver os novos processos curriculares de forma coletiva, ou porque alguns até tinham carga-horária, mas não se interessam em participar dos momentos de HTPC, ou estavam sobrecarregados em função de trabalhar os outros turnos em outras escolas.

Figura 15 – Influência das orientações curriculares sobre os docentes da Escola Renascer



Fonte: Elaboração da autora.

A professora de Matemática ao responder sobre a influência das orientações curriculares para sua prática, se expressou da seguinte forma:

Serve como base, na maioria das vezes a mim não [...] você pensa às vezes assim: três aulas eu vou conseguir tirar todas as dúvidas desse conteúdo e já vou para aquele outro, e não acontece nada disso que você pensa, porque acontecimentos novos surgiram e aí quando você tem que dar retorno do currículo de conteúdo, eu nunca consigo dar. Mas quem acaba me dando um suporte maior nisso é a coordenadora mesmo (Professora de Matemática da Escola Renascer).

A professora de Matemática expressou o tensionamento vivenciado por ela entre a perspectiva curricular centrada nos conteúdos, a experiência curricular que estava mais acostumada, e as novas experiências formativas do processo de reorientação curricular na EJAI, que propunha trabalhar numa perspectiva focada na dimensão dos/a educandos.

Para ela o processo deve ter sido bastante desafiador, pois a coordenadora pedagógica, segundo seu relato teve um importante papel de dar o suporte adequado para passar por esses processos de transição.

A orientação curricular da EJAI, proporciona a experiência curricular a partir de um outro padrão de humanidade, no qual o olhar ético, político e pedagógico quanto aos educandos/as e a forma de trabalhar com eles, vai sendo alterado e ocorre o descentramento do currículo focado apenas nos conteúdos, para ação dos sujeitos da EJAI. Isso não quer dizer que o conhecimento sistematizado não será mais trabalhado, muito pelo contrário, servirá de apoio para que os/as educandos/as consigam fazer uma releitura crítica de suas realidades.

Além disso, a professora de ciência mostra um depoimento muito importante para quem ainda vai iniciar um trabalho de reorientação curricular numa perspectiva freireana, porque revela as mudanças que os/as professores/as passam a vivenciar com a experiência relatada.

[...] eu acho que você se torna assim, mais humano. Aí você tem outro olhar pela educação. E assim, muitas vezes o adulto, quando chega numa certa idade: ah, não estudei, eu não consegui terminar os meus estudos na idade correta, na idade cronológica certa, mas em busca de melhorar da questão de se manter no mercado de trabalho, aquela coisa todinha. Então termina assim você tendo um olhar mais humano para a pessoa, para o ser humano (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer);

O seu depoimento mostra que para ela o paradigma político-pedagógico hegemônico e segregador não tem mais tanto efeito. Mostra que o que reverberou para ela foi outra perspectiva político-pedagógica, mais problematizadora das injustas realidades sociais em que vivem os/as educandos/as da EJAI, buscando desenvolver um trabalho ético, crítico e emancipatório para essa modalidade educativa.

Além desse aspecto, a professora de História enfatizou em seu relato que as orientações a influenciou no sentido de mostrar que o livro didático não precisa ser o único recurso a ser usado pelos/as professor/a da EJAI, embora não entenda que precisa dispensá-lo totalmente.

Assim, primeiro mesmo quando eu estava no livro didático a gente não pode ficar preso na questão do livro didático [...] quando você chega aqui, você começa a trabalhar outras coisas [...] Agora eu tenho que ir adaptando dentro desses temas, dessas coisas. Sim, eu faço a comparação. Eu sei que na quarta fase tem que viver os assuntos do sexto ano. Aí eu não vou privar eles de ter esse assunto não. Porque é uma rede? Não, uma rede tem um assunto. A gente tem que chegar trabalhar a questão. Eu posso até usar o livro didático só que com análise diferente, diferenciada (Professora de História da Escola Renascer).

A reflexão dessa professora refere-se à problematização do currículo apresentado aos professores/as e alunos/as para a EJAI, por meio do livro didático, produzidos em âmbitos

externos, e se não for usado de forma crítica, passa a exercer um poder de controle burocrático externo, sem abrir muito espaço para as construções curriculares mais autorais do/as professores/as na EJAI.

Para além do uso equilibrado desse recurso tão usado pelos/as professores/as, a professora de Língua Portuguesa mostrou as orientações e influenciou no sentido de valorizar suas experiências curriculares e usá-las enquanto o grupo escola não domina plenamente o trabalho curricular de base freireana proposto para a EJAI, quando afirmou que

[...] as orientações curriculares [...] na realidade a gente não chegou ainda nessa parte, por isso que estamos improvisando, pegamos as falas e desenvolvemos o projeto porque a gente ainda não chegou nessa questão (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

Em outros momentos de análise desse capítulo, já foi enfatizado que os/as professores precisam analisar criticamente o caminho adotado nas escolhas de métodos de integração curricular, para que ele não mude apenas na forma, mas continue agindo com o conteúdo de uma educação bancária para os/as alunos da EJAI.

Para a professora de Ciências, as orientações colaboraram para melhor sistematização de seu trabalho curricular, porque esta professora já desenvolvia muitas atividades voltadas para a perspectiva curricular defendida para a EJAI.

Eu sempre trabalhei dentro de uma perspectiva em que a escola tem um papel social muito importante. Nós não vemos a escola só para adquirir conhecimento, nós interagimos com os outros, socializamos, saímos de casa. Eu já fazia isso, as orientações curriculares vieram só para dar um norte, estavam organizadas ali, se eu preciso de alguma informação vou lá, é uma linha para eu trabalhar porque a gente trabalhava muito solto às vezes, nesse sentido ajudou a dar um norte (Professora de Ciências da Escola Renascer).

O relato dessa professora mostra que sua identificação prévia com um compromisso com uma educação problematizadora e dialógica facilitou seu trabalho curricular, pois sua experiência prévia formativa já havia sido voltada para a defesa dos direitos humanos, sobretudo para os grupos sociais mais subalternizados.

Resumindo, na Escola Esperança a influência das orientações curriculares na prática dos professores/as da EJAI, mostrou que houve tensionamento no trabalho com o currículo focado em conteúdo, que os/as professores/as passaram a ter um olhar mais humano pelo educando/a, mostrou ainda que os/as professores/as compreendem que não precisam dar aulas presos apenas aos livros didáticos, revelou que enquanto a escola não sabe montar a rede temática de acordo com os passos propostos, o trabalho pode ser iniciado e conduzido a partir da experiência

curricular pré-existente, desde que tenha abertura para a perspectiva de base freireana, até que o grupo escola consiga modelar o currículo freireano na EJAI, mostrou ainda que para quem já trabalhava na linha curricular proposta para a EJAI, ajudou a sistematizar melhor suas práticas.

5.2.3.2 Dificuldades que emergiram na atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Renascer

Quanto às dificuldades que emergiram na atuação da política curricular da EJAI na Escola Renascer, a coordenadora pedagógica deu a seguinte resposta

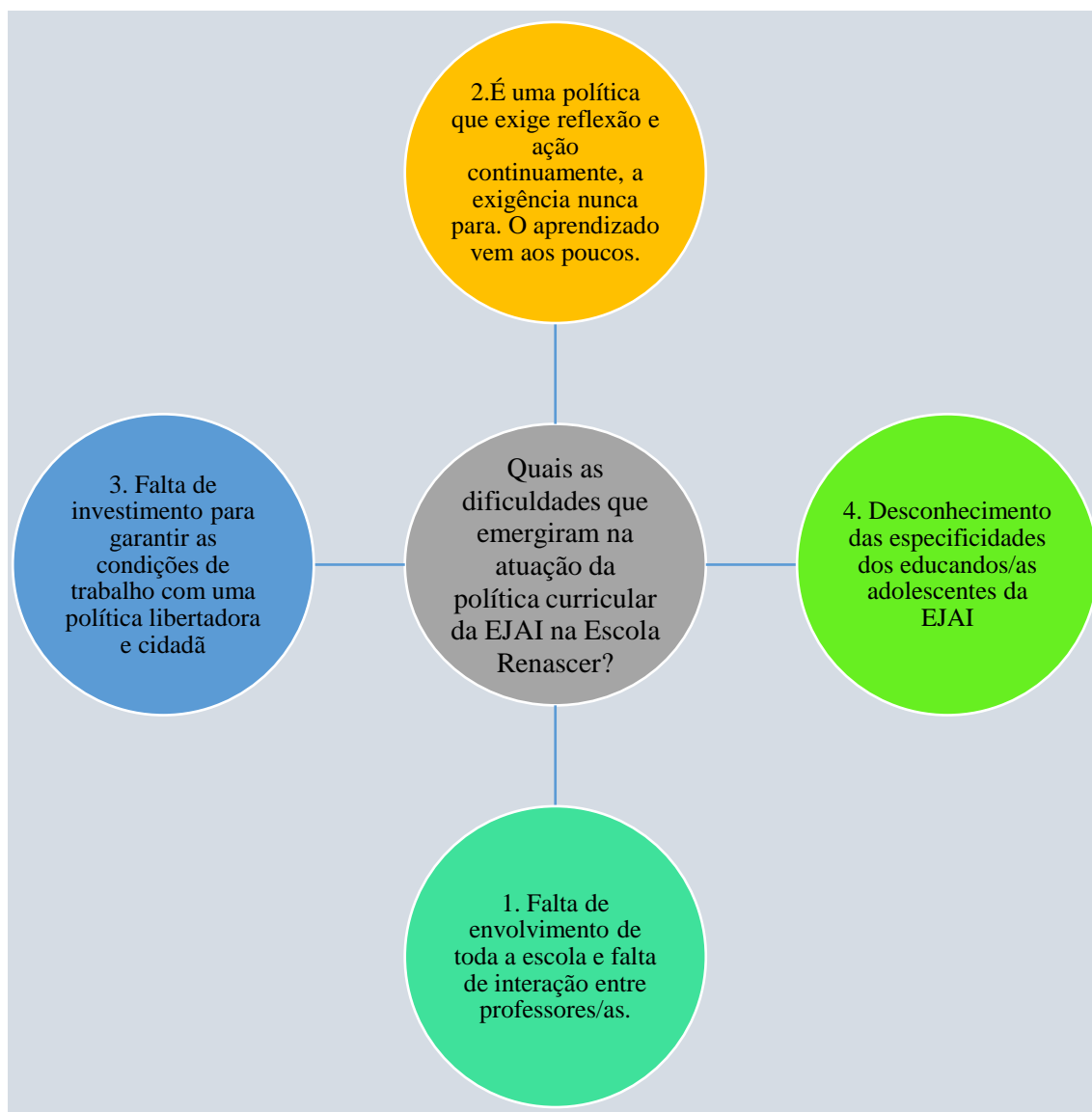
[...] O pequeno grupo tá fazendo, cinco pessoas estão fazendo e os outros estão só assistindo, não sabem nem o que está acontecendo. O envolvimento seria necessário da escola toda. Os que participam da formação, que fazem planejamento, são os que os alunos mais gostam, que tratam eles diferente. Eles dizem assim: - o tratamento desses professores é diferente, tem uns que tratam a gente como criança, tem uns que são grossos, é totalmente diferente. [...] É trabalhoso, se não tivesse um ganho, uma resposta, eu já tinha desistido há muito tempo, mas quando a gente faz, termina de acontecer, você vê uma resposta. É o que dá ânimo para você continuar (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

A fala da coordenadora expressa uma das várias lições que Freire (2017, p. 138) deixou em seu livro *Pedagogia da autonomia*, de que ensinar exige querer bem aos educandos/as, precisa de envolvimento com educadores/as e educandos/as. Essa lição mostra que o professor para ser respeitado não precisa ser frio, severo, mas que é muito mais humano, expressar sua afetividade sem receio aos seus educandos/as, indicando disponibilidade à alegria de viver uma atividade docente que tenha uma natureza feliz e que toque positivamente a existência dos grupos oprimidos socialmente.

Já a professora de Ciências trata da necessidade de interação entre os/as professores/as:

[...] Eu acho que a interação é muito importante. Porque se todo mundo tivesse aberto, a questão até do planejamento do currículo, se tornaria mais fácil. Porque quando você divide as suas ideias, um com outro, um ali tá ajudando o outro, se torna mais fácil. Então, quando muitas vezes não tem essa interação, o grupo todo não tá coeso, aí se torna mais difícil [...] quando você vai montar a rede, [...] tem professor que já tá mais a par daquilo, já tem uma visão melhor [...] então assim, as reuniões, o planejamento coletivo, são muito bons por conta disso, porque aquele que tem mais dificuldade já vai abrindo a mente do outro (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

Figura 16 – Dificuldades na atuação da política curricular EJAI na Escola Renascer



Fonte: Elaboração da autora.

A interação também pode ser compreendida como a defesa de uma educação dialógica entre educandos/as e educadores/as. Quando isso não ocorre, as relações ficam interdidas, autoritárias, opressoras. Fortalece-se, assim, uma perspectiva educacional bancária e não libertadora como se pretende para a EJAI.

Um outro ponto tocado pela professora de Língua Portuguesa como dificuldade, é que a política da EJAI, exige muito estudo, reflexão e reavaliação das ações continuamente, no qual o aprendizado não é construído de forma aligeirado, ele vem aos poucos. Essa dinâmica curricular promove a mudança de paradigma educacional e isso leva tempo para que os docentes possam se desconstruir e reconstruir politicamente. É um processo que envolve conflitos e resistências. Como afirma a professora de Língua Portuguesa, o processo,

Não é fácil porque é um trabalho cheio de riquezas e detalhes, tem um detalhamento muito grande e não é simples de fazer. Você tem que conhecer bem e nós estamos conhecendo aos poucos. Cada etapa que desenvolvemos vai ampliando (Professora de Língua Portuguesa da Escola Renascer).

É um processo que exige reflexão crítica sobre a prática curricular, como propõe Freire (2017, p. 39), [...] implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A reflexão crítica da prática refere-se a um movimento praxiológico que visa superar a dicotomia entre o agir e refletir, ou entre a teoria e prática, ao considerar as práticas curriculares como ações concretas que pressupõem algumas compreensões para se apresentar de determinadas formas.

Mais adiante, a professora de História também concorda com a ideia de que o trabalho curricular na EJAI tem suas dificuldades em relação a necessidade de contínuos estudos e reflexões sobre o fazer docente.

[...] logo no início, eu confesso a você, eu sentia dificuldade [...] Não é uma coisa rápida. É tanto que você vai ter formações [...] cada vez você vai aprendendo mais. E aí, lá na outra escola, nós já estávamos trabalhando. Quando eu vim para aqui estava na pesquisa. Não é que lá estava tão avançado, lá já trabalhou o quê? Uns dois anos. E ainda tinha muitas dúvidas. Tinha uma hora que dava um nó. Aí vem alguém da SEMED e começa a desatar o nó: – Como é que vocês estão fazendo? Como é que vocês estão desenvolvendo aqui? Aí elas vêm já pra ajudar. Porque não é uma coisa da gente dizer assim: – Ah, você já tem muito tempo de experiência! Isso ainda é como se você fosse ter cada parto [...] quando chega lá a dor não é a mesma, o tempo não é o mesmo. Você vai começar, achar que tá sabendo de tudo, chega lá você vai ver que não. Até do desenrolar na sala de aula. Então, tudo vai sendo novo. Então assim, não pense assim: -Ah, você tem muita experiência! Não é. Porque assim a gente erra (Professora de História da Escola Renascer).

A professora usa a comparação da experiência curricular da política curricular da EJAI com as dificuldades de um pato, mesmo que você já saiba como é, as ações serão diferentes de outras já vividas. São práticas curriculares que promovem mudanças de paradigma educacional hegemônico para um paradigma libertador e humanizador.

As proposições curriculares de base freireana se contrapõem às perspectivas curriculares descontextualizadas, por serem definidas de forma verticalizada em âmbitos externos à escola, nas quais os/as educadores/as desenvolvem suas práticas político-pedagógicas centradas em sua oralidade, com prevalência de aulas expositivas, sem muito espaço para o diálogo com os/as educandos/as e nem espaço para abordagem de conhecimentos que problematizem as desigualdades sociais, políticas, econômicas e educacionais em que vivem a maioria dos estudantes das escolas públicas.

Repensar esses aspectos leva tempo de maturação nos processos e reorientação curricular. Muitas vezes a falta de espaço de reflexões críticas sobre essas realidades nos âmbitos escolares, naturaliza os processos de exclusão educacional dos estudantes.

Outro ponto tocado é sobre a falta de investimento para garantir as condições de trabalho com uma política libertadora e cidadã, como relata a seguir a professora de Ciências:

Eu acho que a dificuldade é a falta de investimento no professor. Tem que investir mais nele [...] porque a gente trabalha muito em casa. Para fazer uma aula gratificante, instigante para o aluno o professor precisa ter subsídios que a SEMED e o governo municipal não dão. Não adianta encher o professor de formação se ele não investir no profissional, na pessoa, na sua autoestima, dar condições dele trabalhar, porque a gente tem boa vontade, muitas coisas sou eu quem compra e paga do meu dinheiro. Eu dou química na sexta fase, então, tabela periódica, eu que tiro cópia, eu compro lápis de cor para eles trabalharem. Muita coisa eu tiro do meu bolso porque tenho compromisso com eles e gosto de fazer mais por eles, mas, é uma questão da avaliação profissional. A rede temática é uma proposta muito boa mas de vez em quando precisa parar um pouco e ouvir o professor, qual a dificuldade que ele está enfrentando? Está muito cansado? Com muita coisa? O horário é uma correria. O acesso aos materiais da escola, a internet, a televisão, o Datashow, às vezes a gente quer trabalhar e não tem um datashow na escola, ou você traz o material de casa ou fica engessada. Então tem que se pensar nisso. Esbarra na falta de recursos da escola. Se você quer uma educação de qualidade e com uma proposta muito boa de rede temática que é libertadora e cidadã precisa investir na escola e no professor (Professora de Ciências da Escola Renascer).

O depoimento dessa professora é um desabafo sobre a falta de condições estruturais mínimas para o avanço de um trabalho curricular dessa natureza na EJAI. Não é responsabilidade dessa profissional resolver os descasos macro e microcontextual que a impedem de ter o apoio e os suportes necessários ao seu trabalho curricular. Essa dimensão estrutural interfere em cheio e dificulta qualquer trabalho pedagógico a ser realizado na escola, diferente da Escola Esperança, em que há suporte técnicos e material para os/as professores desenvolverem seu trabalho, na Escola Renascer, a professora relata o incômodo de tirar recursos próprios para resolver problemas institucionais.

Quando a professora faz essas problematizações, ela está exercendo uma outra lição freireana, que é a “ensinar exige criticidade”. Sua postura é indagadora e está voltada para sua própria situação na escola, diante de falta de recursos adequados para melhor desenvolver sua aula. Essa dificuldade precisa sempre ser problematizada e cobrada aos gestores públicos.

A dificuldade revelada adiante pela professora de Matemática, sobre o desconhecimento das especificidades dos educandos/as adolescentes da EJAI nessa escola, foi um ponto também analisado anteriormente nessa escola, mas é retomado, conforme seu depoimento revela adiante:

[...] acho que talvez a proposta da EJAI caminhasse bem se os alunos da EJAI não fossem pré-adolescentes, não fossem tão jovens, não estivessem ali apenas porque foram reprovados n vezes e não quer mais estudar no diurno, porque isso atrapalha, porque ele já vem da situação deles de diurno mal resolvidas, enquanto que você se depara com outros alunos do EJAI que estão ali porque realmente querem estar, porque querem terminar o seu curso. Você trabalha com visões diferentes na sala de aula, então a proposta que vem se depara em barreiras do próprio alunado, porque é muito bonito você querer trabalhar certas situações, querer certos resultados com grupos que querem e que não querem nada daquilo [...] a proposta é boa, mas a gente tem que trabalhar melhor os alunos que vêm do diurno pro noturno, a gente tem que trabalhar melhor esses alunos que saem do diurno e vão pro noturno por n motivos, menos porque estava há algum tempo sem estudar e agora querem estudar, porque se não trabalhar esses alunos eu acho que o ensino noturno no EJAI não está bem definido ainda (Professora de Matemática da Escola Renascer).

A dificuldade que a professora está sentindo no trabalho curricular é real e precisa ser compreendida por ela de forma mais aprofundada. Os adolescentes não podem ser considerados os causadores dos próprios fracassos fabricados pelo sistema público de ensino. Essa problemática da juvenilização na EJAI, necessita ser aprofundada nesta rede de ensino. Essa situação também foi aprofundada na rede pública de Maceió, quando em 2014, a oferta do ensino fundamental noturno foi extinta por esta rede e os educandos/as em distorção idade-série, foram transferidos maciçamente para a modalidade EJAI.

Porém, independentemente disso, as escolas e os/as professores da EJAI precisam conhecer as identidades juvenis desses sujeitos, além de compreendê-los como sujeitos de direitos que precisam ser respeitados também em suas especificidades. Portanto, é preciso mais investimento em formação, estudo e elaboração de políticas educacionais públicas voltadas para um atendimento humanizador para esses sujeitos também da EJA.

Em suma, na Escola Renascer as dificuldades que emergiram na atuação da política curricular da EJAI, se remeteram a necessidade de processos formativos para o aprofundamento contínuo de estudos sobre essa política, considerada desafiadora, porque comprometida com mudanças de visões políticas entre paradigmas educacionais. Tratou da necessidade de ampliação de processos dialógicos e mais envolvimento entre professores para com a política da EJAI. Outra dificuldade apontada se remeteu a necessidade de maior investimento público na EJAI, de modo a garantir o acesso aos materiais e condições adequadas para que os/as professores/as possam desenvolver suas atividades de forma adequada as necessidades e especificidades dos seus alunos da EJAI e por último o esclarecimento quanto ao reconhecimento dos sujeitos adolescentes da EJAI como sujeitos coletivos de direito a um processo educacional humanizado e não segregador.

5.2.3.3 Outros elementos a exercer influência (positivas ou negativas) na atuação da política curricular freireana na EJAI da Escola Renascer

Sobre os outros elementos que exercem influência positiva ou negativa para a atuação da política da EJAI, a professora de Ensino Religioso disse o seguinte:

[...] Se tiver vontade, se tiver engajamento, aí ela pode deslanchar. Mas assim, se as pessoas não deixarem do jeito que está, se acomodar. Aí, a tendência, como da outra vez mesmo, que a gente começou, aí teve aqueles problemas na SEMED. Aí parou, ficou lá de banho-maria a nossa rede. Aí depois teve que ver o que podia aproveitar [...] mas nunca chegou a concluir. Aí quando foi agora, não se foi em 2016, a gente voltou, vamos com essa nova orientação. Vamos ver o que dá para aproveitar [...] já estava bem adiantado e estava bem, a rede já tinha começando. As meninas da SEMED quando foram lá (na escola), elas já tinham montado várias coisas. Então, se continua nessa linha de ter o engajamento de todos, ela tem condições de ir pra frente. Algumas escolas não vão? não estão conseguindo? mas eu acho que depende muito de todos (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

A professora de Ensino Religioso está tratando da dimensão do contexto macropolítico que interferiu na atuação da política curricular da EJAI nessa escola, no qual está problematizando os âmbitos administrativos, como responsáveis pela descontinuidade do trabalho curricular nesta escola. Esse abandono institucional dificultou a retomada do trabalho curricular que já havia sido iniciado com os/as professores/as do segundo segmento. É fundamental garantir a assistência técnico-pedagógica para que as escolas possam progredir em suas reorientações curriculares.

Outro elemento elencado, foi que nesse processo curricular da EJAI, os/as educandos/as se tornam mais participativos/as nas ações propostas pela escola, conforme relatou a coordenadora pedagógica da Escola Renascer

[...] Aquele menino que chegou aqui e veio falar comigo foi para o teatro. Ele é aquele tipo de aluno calado que não falava nada. Mas, eles se tornam mais participantes [...] tiveram alunos aqui que mudaram até o voto ano passado quando a gente começou a trabalhar a questão da política. Mostrar a eles o poder do voto deles, o que é que os votos deles fazem na vida da gente. Nós tivemos um movimento muito bom, então é isso que traz de retorno (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

Figura 17 – Outras influências à atuação da EJAI na Escola Renascer



Fonte: Elaboração da autora.

As múltiplas linguagens presentes na sociedade, ao serem consideradas como expressão da realidade dos sujeitos, sobretudo os excluídos do direito de ser gente, além de desvelar a complexidade em que vivem, contribuem para potencializar os processos de humanização nos

contextos escolares a serem também incorporados nos currículos planejados pelos/as educadores/as nas escolas. Desse modo,

A pedagogia freireana faz uma opção clara por uma ética e uma estética que não excluam, não discriminem e não oprimam, que estimulem a crítica e a mudança social, que permitam aos sujeitos expressar, com liberdade, seus pensamentos, anseios, desejos e medos que são, também, condições para uma vida com decência, alegria e beleza. Estética e ética desenvolvem, assim, uma estreita relação e passam a se influenciar mutuamente: a estética é potencializada, torna-se um meio crítico e criativo de produzir conhecimentos quanto mais estiver encharcada de uma “ética universal do ser humano”; por outro lado, à medida que o ser humano amplia seu poder criador, vai se tornando mais participativo, consciente e autônomo, vai adquirindo condições de lutar por estruturas sociais mais justas e democráticas, em uma perspectiva eticamente responsável (SAUL, 2018, p. 1159).

A ética e a estética ao dialogarem entre si contribuem para um trabalho a favor da alegria, da beleza e do compromisso com uma vida digna, fundamentada num ideal de igualdade e justiça para os excluídos da sociedade. Esse relato da coordenadora mostra a potência acesso aos alunos/as de oportunidades de frequentarem atividades culturais promovidas pela escola, como outras possibilidades político-formativas que ampliam o repertório intelectual e cultural desses sujeitos.

A professora de Ciências tratou da necessidade de maior divulgação de informações e do trabalho sobre a EJAI, como uma forma de trazer mais pessoas à se matriculem na EJAI. Sobre isso ela disse que era necessário,

Divulgar que a escola tem mais vagas, que estão abertas as inscrições e você pode estudar a hora que quiser, em qualquer tempo você pode se matricular na EJAI. O trabalho de marketing nos bairros. Tem muita gente em casa que acha que não tem vaga na escola, quando tem vaga e professor querendo trabalhar com ele, acolhê-lo, recebê-lo bem [...] agora tem ônibus que leva e traz aluno e isso é muito positivo, tem a merenda, porque alguns vêm para comer, e o material didático também (Professora de Ciências da Escola Renascer).

É preciso divulgar o trabalho realizado da EJAI, para que a comunidade conheça e acredite que há oportunidade de estudo acessíveis ao público dessa modalidade, de modo a estimular as pessoas a retomarem seus percursos formativos. Como a evasão sempre assombra as escolas da EJAI, esse movimento pode contribuir e muito para se evita o fechamento de escolas no turno noturno, sobretudo em regiões onde há poucos prédios públicos, sendo necessário manter a oferta a educação para as classes populares.

Além da divulgação da EJA na comunidade, a professora de Ciências, levantou outro ponto sobre materiais didáticos como recursos para serem utilizados na EJAI,

Não tem livros suficientes para todo mundo na EJAI e o aluno precisa de um material para ler, escrever, acompanhar. Ele gosta disso, porque mesmo sabendo que a gente trabalha de forma livre, incorporando o conteúdo que você quiser dentro da temática abordada em sala de aula que eles trazem, também precisam de um material didático para eles verem figuras, fotos e não tem livros suficientes para todo mundo. Eu trabalho muita coisa escrevendo no quadro, perde tempo. Com o livro seria um ganho, eles gostam (Professora de Ciências da Escola Renascer).

A professora sabe que o trabalho com a EJAI não pode ficar limitado ao uso de um único recurso, como geralmente acontece com o livro didático. Porém sua reclamação aparece nessa escola, em função da dificuldade de acesso a materiais didáticos diversificados que facilitem seu trabalho curricular na EJAI. Como já foi explicado nesse capítulo de análise, a tendência em processo de reorientação curricular democráticos, é que os/as professores passem a se sentir mais autônomos e queiram produzir seus próprios materiais de trabalho. O problema é que eles esbarram na falta de recursos necessários para produzir materiais alternativos adequados aos alunos da EJAI. Essa dimensão precisa ser também considerada e acompanhada pelas escolas da EJAI, junto aos âmbitos administrativos das secretarias de educação.

Outro elemento apontado pela professora de História refere-se a sua problematização quanto a necessidade de renovação da rede temática, que ela compreende como importante de ser considerada. Sobre isso ela diz o seguinte:

[...] não é só questão do idoso, do que tá sentado na calçada, do que já tá aposentado. Não é o olhar só dele. Tem que ser o olhar do jovem, o olhar do trabalhador, o olhar do que tá excluído, o olhar do que tá na rua [...] então assim, eu já disse isso lá, eu disse assim: - A gente precisa renovar essa rede, porque as falas vão envelhecendo. Tem muitas faltas, mas aí a gente precisa renovar os grupos [...] Porque as coisas elas estão surgindo numa rapidez muito grande, né?. Ninguém parou uma pessoa, um excluído, ninguém parou um que estava na rua, ninguém parou um homossexual, ninguém parou (Professora de História da Escola Renascer).

Sua proposta é de que se renove a rede temática, por meio da realização das pesquisas com vários perfis de pessoas que estejam na condição de exclusão social, para ampliar o olhar político sobre a segregação humana. Além disso, ela considera que as falas coletadas na pesquisa na comunidade “envelhecem”, considerando a rapidez dos acontecimentos na comunidade.

Se o currículo crítico exige um processo contínuo de reflexão da prática, há também a necessidade da criação de espaços formativos para os/as educadores/as visando subsidiá-los no seu fazer pedagógico, pois, no dizer de Saul (2008, p. 1154) “Transformar a realidade, a prática, exige alterar a teoria ou os fragmentos de teoria que sustentam essa prática”. Nesse sentido, a reflexão crítica da prática busca sintetizar a relação teórico-prática dos processos curriculares, de forma a auxiliar os/as educadores/as em seus fazeres pedagógicos. Se a escola está

sinalizando esses aspectos é importante que nos momentos de HTPC, esses questionamentos sejam refletidos.

A professora de Matemática compreende que a escola precisa fazer algo a mais para contribuir com os/as educandos da EJAI.

[...] Às vezes se a gente não procurar fazer com os alunos algo por eles, algo que o mundo exterior não faz, você tem ali algumas horas na sala de aula com o aluno, se a gente não procurar, a gente que eu digo a gente escola, a gente professor, coordenador, porteiro, se a gente ali, naqueles momentos que o aluno está na escola, se a gente não conseguir fazer com que ele enxergue, que ele observe o mundo que ele pode ter, o mundo bom que ele pode ter, eu acho que dificilmente, do jeito que está a realidade atual, o mundo lá fora vai conseguir fazer algo de bom por ele [...] eles não se enxergam como indivíduos [...] nós temos alunos medalhistas, alunos que se sobressaem, mas são poucos. Quando a gente vê a quantidade de estudantes que nós temos, são poucos que se destacam, são poucos que conseguem (Professora de Matemática da Escola Renascer).

Sua preocupação envolve o reconhecimento dos sujeitos da EJAI enquanto sujeitos coletivos de direitos e suas indagações mostram sua inquietação com as dinâmicas injustas e desiguais pelas quais passam os estudantes dessa modalidade educativa. Esse olhar mais político e voltado para a necessidade do comprometimento maior da escola com os educandos/as pode ter sido ampliado a partir das suas experiências formativas coletivas, compartilhadas com as demais professoras. Cabe a escola analisar as proposições da professora e discutir as melhores formas de encaminhar suas sugestões.

Em síntese, entre outros elementos que exercem influência positiva ou negativa para a atuação da política da EJAI emergiram os seguintes pontos: A necessidade do compromisso de todos/as Semed e escola com a política curricular da EJAI para que realmente ela possa avançar; Os educandos passam a ser mais participativos/as quando a escola propõe ações diferenciadas e ricas culturalmente; há a necessidade de maior divulgação de informações e do trabalho sobre a EJAI para ampliação do número de matrículas e fortalecimento da EJA na escola e na comunidade; É preciso garantir o acesso a diferentes meios didáticos para melhorar as condições de trabalho dos/as professores/as na EJAI; Há a necessidade de renovar a rede temática e fazer pesquisas com vários perfis de excluídos socialmente, além ficar atento as falas que envelhecem diante da rapidez dos acontecimentos na comunidade; A escola precisa fazer algo a mais para contribuir com os/as educandos da EJAI enquanto sujeitos coletivos de direitos. Todas essas temáticas podem ser pautas para discussão nos momentos de HTPC, tendo em vista o compromisso da escola com uma educação libertadora, crítica e democrática para a EJAI.

5.3 O QUE NOS ENSINAM OS DIFERENTES TIPOS DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE BASE FREIREANA DA EJAI NAS ESCOLAS PESQUISADAS?

Os diferentes tipos de atuações da política curricular de base freireana nas escolas pesquisadas ensinaram que a política crítica da EJAI conseguiu atravessar vários governos conservadores, na rede municipal de educação de Maceió, apesar das disputas com as políticas curriculares de perspectivas hegemônicas e segregacionistas existentes, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presente nas redes públicas educacionais. Neste sentido,

A tradição brasileira em torno do currículo evidencia que as instâncias centrais dos sistemas/redes de ensino têm sido responsáveis por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas/ concretizadas nas escolas. Essa prática que tem como marca a lógica do controle técnico tem sido responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas. A construção e reformulação de currículos têm se caracterizado por um conjunto de decisões tomadas em gabinetes das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação [...] chegando às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores, em suas salas de aula (SAUL; SILVA, 2011, p. 06).

Apesar das imposições macro políticas, a pesquisa mostrou que as políticas curriculares atuadas nas escolas precisam ser negociadas, pois, quando os/as professores/as são excluídos dessas interlocuções, as políticas não dão certo.

A pesquisa sobre a política curricular de base freireana da EJAI é considerada uma política que trata de práticas crítico-transformadoras e elas podem contribuir para que as escolas consigam ir além das proposições curriculares hegemônicas, sendo necessário dar visibilidade aos seus avanços, limites e contradições, de modo a torná-la, cada vez mais, um instrumento de luta político pedagógica e de reflexão crítica das práticas curriculares atuadas nas escolas, sobretudo nas escolas da EJAI, foco de estudo nesta tese.

No caso específico da EJA, são recorrentes as tentativas de reduzir ou eliminar essa modalidade, interditando o acesso dos jovens, adultos e idosos na retomada de suas trajetórias escolares. A pesquisa mostrou que há uma permanência das ideias freireanas no campo curricular da EJAI, sobretudo em função dos embates que essa modalidade precisa travar para continuar existindo. Essa perspectiva contribui para enfatizar a necessidade de se reafirmar o reconhecimento da humanidade dos oprimidos nos processos de formação humana, conforme proposto por Freire na defesa do direito desses sujeitos em serem mais.

Outro tipo de ensinamento das atuações curriculares de base freireana, pesquisadas na EJAI, mostrou que a relação interpretação-tradução, nas dimensões do currículo prescrito, na

dimensão do currículo apresentado aos/as professores/as e estudantes e na dimensão do currículo modelado na escola, configurou-se da seguinte forma:

Sobre a dimensão curricular prescritiva a compreensão das escolas pesquisadas mostrou que há uma grande preocupação com processos de humanização com os/as educandos/as da EJAI por parte dos campos decisórios, muito mais pela parte dos técnicos/as, que então trabalhando diretamente com as escolas, do que as equipes da gestão central da secretaria municipal de educação de Maceió. Isso foi identificado pelos tensionamentos revelados pelas coordenadoras pedagógicas da escola Esperança e Renascer ao expressarem suas interpretações a linguagem da política pelas reclamações da falta de estrutura que tiveram que enfrentar para dar continuidade a atuação do currículo freireano nas escolas da EJAI, a exemplo da falta de carga horária suficiente para participação de todos/as professores/as dos momentos dos HTPC, fundamental para o estudo, planejamento e reflexão das práticas curriculares desenvolvidas no contexto de realização curricular. Outro tensionamento revelado está voltado para a problematização das políticas curriculares baseadas numa educação bancária. Outro dado revelado na pesquisa refere-se à identificação do trabalho técnico pedagógico das equipes das secretarias sendo exercido por meio da função de acompanhamento dos processos curriculares na escola numa perspectiva dialógica e democrática que estimula e valoriza os processos autorais dos/as professores/as em seu exercício profissional docente. Os dados também mostraram tendências curriculares conflitantes, no qual são apresentados os desafios para a concretização do currículo freireano, como por exemplo, articular um processo curricular sem o domínio da linguagem da política, como foi o caso das coordenadoras, mas mesmo assim ele não ser interdito na escola.

Sobre a dimensão do currículo apresentado aos/as professores/as, principalmente os materiais didáticos, nos anos finais da EJAI os/as professores/as revelaram que tem realizado muitas adaptações para uso do livro didático, além de produzirem seus próprios materiais. Ao se distanciarem da centralidade dos conhecimentos escolares definidos dos livros didáticos e passando a realizar as pesquisas nas comunidades para seleção dos temas geradores, a política curricular freireana tem possibilitado o trabalho autoral curricular dos/as docentes, de modo que construam seus materiais didáticos para uso em suas aulas. É possível ressignificar o uso e as proposições dos livros didáticos, desde que os momentos dos HTPC sejam contínuos e constantes e as decisões possam ser discutidas de forma democrática e coletiva. Além disso, há a cobrança de formações continuadas que abordem os conflitos dos processos transitórios entre currículo crítico e currículo baseado numa educação bancária.

Quanto às proposições da política curricular da EJAI, a respeito do conhecimento ser trabalhado a partir da relação entre experiências dos/as educandos/as e conhecimentos científicos, os/as professores/as têm enfrentado esse desafio e reeducado seus olhares a respeito de práticas pedagógicas, buscando torná-las cada vez mais humanas, considerando a dimensão da educação como ação cultural e a dimensão do compromisso da ético-político com os estudantes da EJAI. Alguns professores/as também revelaram que o currículo freireano na EJAI tensiona a ênfase nos conhecimentos pré-estabelecidos e os valores tradicionais de visão conservadora presente em alguns aspectos na BNCC, evidenciando as distintas lógicas curriculares em disputa na tentativa de homogeneização de um currículo nacional que desconsidera as diferenças existentes nos perfis e nos contextos dos estudantes e perfis dessa modalidade educativa.

Quanto ao currículo modelado, as pretensões do documento orientador apesar de importante, principalmente para a concretização de práticas curriculares transformadoras, é necessário considerar que esse documento passa por interpretações e se transformam em diferentes traduções curriculares, evidenciando a linguagem da prática da política por meio das práticas de planejamento e ação da política, evidenciada na pesquisa pela adoção do método de projeto como caminho para o trabalho de base freireana, revelando os movimentos contraditórios que ocorrem na escola, a depender do repertório formativo já experienciado pelos docentes. Nessa dimensão cabe diferentes problematizações para que os/as professores/as busquem refletir de suas práticas estão mais próximas ou mais distantes de uma formação baseada na humanização sob o ponto de vista dos oprimidos, conforme defende Freire.

É preciso considerar que a perspectiva da política curricular, baseada no pensamento de Freire, contribui para a inter-relação das dimensões micro e macrocontextuais e curricular na EJAI. Embora a política curricular não seja representada apenas pelos documentos curriculares oficiais, eles são textos que carregam sentidos negociados em seu processo de produção, e revelam os compromissos aí estabelecidos. No entanto, por serem documentos macropolíticos são documentos organizados a partir de proposições generalistas, com elevado grau de complexidade e direcionamento, considerados abstratos para serem mediados pelos atores das escolas, o que não pode ser negligenciando pelas equipes técnicas e dos gestores principais da secretaria. As decisões curriculares passam pelas diferentes dimensões curriculares e mostram a importância da realização de pesquisas que buscam analisar as políticas curriculares numa perspectiva relacional, considerando as formas de poder que estão explícitas e implícitas nos contextos macro e micropolítico.

Cabe destacar que os estudos voltados para o poder das decisões no campo macropolítico curricular (PACHECO, 2002; LOPES, MACEDO, 2011) revelam o entendimento de que o Estado, articulado com diferentes agentes (partidos políticos, grupos privatistas, agências multilaterais, etc.), é considerado como uma estrutura de grande poder regulador nas políticas, que busca intervir – de forma centralizada e/ou descentralizadas – por meio de elevado controle administrativo nos processos curriculares voltados para a aplicação de diretrizes curriculares oficiais, que estão articulados aos sistemas de avaliação externa, ofertando formações continuadas alinhadas a essas diretrizes e às avaliações para os/as professores/as.

As análises que consideram o Estado como uma grande uma força definidora dos processos escolares são extremamente importantes, porém, é fundamental relacionar o poder da ação humana na prática educacional, onde a análise de contextos de influência e de produção de textos sejam interpretados para além dos textos oficiais de definições totalizantes, que desconsidera os discursos pedagógicos incorporados com sentidos próprios incorporados pelos/as docentes.

A partir dessa dimensão, é preciso ficar alerta para que as pesquisas sobre políticas curriculares atuadas nas escolas não sejam desvalorizadas, pois, muitos estudos dos contextos da prática, podem ser considerados como pesquisas descritivas pelos/as analistas macropolíticos, os quais, de alguma forma, podem silenciar os estudos sobre os conflitos e as adversidades presentes nas práticas curriculares configuradas nas escolas e que mereciam ser pesquisadas e reveladas em seus detalhes. Essa visão pode negligenciar a possibilidade de análise de estruturas de poder existentes em processos micropolíticos de negociação, embates e disputas, como redes de informação de decisão e prática que interferem diretamente nas decisões curriculares que ocorrem nos contextos reais dessas instituições. Possíveis ausências investigativas precisam ser superadas pelo potencial analítico que esse tipo de estudo pode promover, ao destacar a influência das dinâmicas presentes no ambiente educacional que ficam invisíveis e à margem da centralização do poder administrativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese de doutorado partiu do interesse de estudar a política curricular freireana da EJAI na rede pública municipal de Educação de Maceió/AL, buscando entender principalmente como os atores responsáveis pela sua mediação a interpretavam e traduziam na escola. Ao analisar tais atuações curriculares numa perspectiva relacional, foi preciso adotar o entrelaçamento teórico-metodológico de três principais teorias para este estudo sobre a atuação da política curricular freireana da EJAI na capital alagoana.

Dessa forma, a costura analítica partiu da perspectiva da atuação da política curricular como um processo praxiológico de interpretação-tradução (BALL, 2015, 2016) curricular, realizado pelos atores educadores/as, a coordenação pedagógica e os/as professores/as sob influência das dimensões contextuais de cada instituição escolar pesquisada. Em seguida partiu-se da compreensão da atuação como uma política do currículo como processo (SACRISTÁN, 2000), na relação entre o contexto de formulação (currículo prescrito e apresentado aos professores/as e alunos/as) e realização curricular (currículo modelado), dando-se ênfase aos processos de mediação articulados pelos/as educadores/as no âmbito das escolas pesquisadas. E por último e não menos importante, buscou-se ampliar as análises da atuação, tendo como base a leitura curricular freireana (ARROYO, 2021), compreendida por intermédio de quatro principais eixos núcleos reflexivos, quais sejam:

1) a reeducação do olhar sobre os/as educandos/as da EJAI, a partir da centralidade da ação desses sujeitos em suas condições existenciais, valorizando seus saberes experienciais na relação com o conhecimento socialmente acumulado, tensionando e alterando concepções de ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas e curriculares, tendo em vista a construção de novos valores educacionais mais justos e democráticos;

2) a humanização como ideia curricular base voltada para a desconstrução do paradigma político-pedagógico hegemônico, considerando para isso as fronteiras radicais de formação humana presente na pedagogia dos movimentos sociais educacionais de luta pelos direitos coletivos dos/as sujeitos educandos/a, ressignificando o currículo escolar contraposto ao paradigma político-pedagógicos hegemônico e desumanizador;

3) a cultura como matriz de humanização, que reconhece a visão do ser humano como sujeito cultural e a educação como uma ação cultural, com uma visão muito mais totalizante do que as propostas curriculares centrados em conhecimentos descontextualizados e alienantes, levando os/as educadores/as a dialogarem e se inteirarem dos saberes experienciais, valores, visões de mundo, tipos de linguagens e expressões, crenças e espiritualidades, dos diferentes

contextos sociais e geográficos e indignações que compõe o universo dos/as educandos/as da EJAI e são ignoradas pela racionalidade curricular tecnicista da educação bancária;

4) a justiça e a ética como valores centrais de formação humana para repensar a construção curricular na educação, buscando com esse processo proporcionar reflexão crítica sobre os contravalores do poder opressor sobre os/as educandos/as da EJAI, em função da negligência e ausência, na maioria das vezes, da dimensão formativa desses sujeitos, assumindo um compromisso com a educação libertadora e dialógica voltada a lutas por transformação social das injustiças e perversidades impostas às classes populares.

Diante desse breve panorama teórico-metodológico, este estudo buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: *como os/as atores educadores/as professores/as e coordenadoras pedagógicas atuam a política curricular freireana nos anos finais da EJAI na rede municipal de educação de Maceió-Alagoas?*

As respostas obtidas, após as análises realizadas nas duas escolas pesquisadas da EJAI, foram estruturadas a partir dos três objetivos específicos desta tese. Assim, os diferentes tipos de atuação da política curricular freireana nas escolas pesquisadas ensinaram que:

1. Quanto à caracterização e diferenciação da atuação como interpretação da política curricular freireana, considerando o currículo como processo na relação entre o contexto de formulação e realização curricular freireana na EJAI, a Escola Esperança e Renascer mostraram a seguinte dinâmica interpretativa:

a) Quanto à compreensão geral da política e a organização do currículo freireano:

Na Escola Esperança, os relatos da coordenadora pedagógica sobre os fundamentos teóricos-metodológicos sobre a política estiveram mais próximos de relatos que expressaram a preocupação mais geral sobre a política ou fragmentos de conhecimento teórico sobre a mesma. Isso demonstra que a sua interpretação na linguagem mais próxima da política, é superficial. No entanto, em outros trechos da entrevista ela revela um pouco mais de conhecimentos teórico-metodológico, sem grandes aprofundamentos. Quanto aos professores/as, ocorreu o inverso: a interpretação sobre os fundamentos teórico-metodológicos foi expressa com uma linguagem mais próxima da linguagem da política da EJAI. Eles/as conseguiram expressar mais diretamente alguns elementos que fazem parte dos fundamentos que sustentam tal política, referindo-se a ela como currículo crítico e currículo emancipatório, com detalhes mais aprofundados de várias etapas dos momentos organizativos do currículo escolar, como propostos nos documentos orientadores pela Semed - Maceió.

Apesar disso, a coordenadora e os/as professores/as mostraram que na escola sempre há a necessidade de adaptações quanto a esses documentos orientadores/as, porque as dimensões

contextuais e o conhecimento profissional de cada professor/as têm implicações nas mediações curriculares realizadas nas escolas.

Na Escola Renascer, a interpretação da coordenadora pedagógica foi expressa por meio da linguagem de sua prática com a política, ou foi expressa por meio de problematizações das dificuldades que enfrentou para articular a realização do currículo da EJAI. Quanto as professoras/as, aquelas mais antigas ou que já tinham tido experiências com a política em outro momento, expressaram suas interpretações mais próximas da linguagem da política, porém a maioria expressou as interpretações por meio de problematizações, conflitos com o processo curricular, reclamações sobre o abandono pelo qual a escola passou ao ter iniciado o trabalho com essa política e terem ficado posteriormente sem assistência, em função de problemas políticos existentes no âmbito administrativo da própria sede da Semed Maceió. As interpretações dessa escola revelaram as discontinuidades nos processos curriculares relacionais entre o contexto de formulação curricular (Semed) e contexto de realização curricular (currículo modelado na escola) que teve muitos prejuízos para os/as professores/as, fazendo inclusive com que eles rejeitassem de início a retomada dos trabalhos nessa escola. Quanto a leitura freireana, prevaleceu maior domínio entre os professores/as mais antigos e com experiência, mas já estivesse acontecendo movimentos de reeducação do olhar sobre os discentes e reflexões sobre as práticas tradicionais.

Em relação à atuação da política curricular da EJAI no nível da interpretação, as duas escolas expressaram que a maioria dos/as professores/as apresentaram maior domínio teórico-metodológico do que as coordenadoras pedagógicas na interpretação da política curricular da EJAI. A exceção ocorreu com alguns professores/as da Escola Renascer que estão em processo de transição e reeducação de seu olhar sobre a EJAI e seus sujeitos/as educandos/as. Como a política analisada é uma política curricular, o trabalho de ação e reflexão curricular é vivenciado intensamente pelos/as professores/as, sendo assim, o maior domínio curricular pela linguagem da política se justifica para esses sujeitos. Os/as professores/as demonstraram que são importantes intérpretes da política da EJAI, com capacidade de contribuir efetivamente na divulgação de tal perspectiva curricular para outras escolas dessa mesma modalidade dentro da sua rede de ensino.

Isso não quer dizer que as coordenadoras pedagógicas não compreendam a política da EJAI, mas no campo da interpretação, a partir da linguagem da política, os dados analisados mostraram que esse papel atribuído pela secretaria para que elas sejam as principais intérpretes da política, não revelou ser o melhor caminho. É preciso fortalecer seu papel na articulação dessa política na escola, incentivando o exercício profissional docente cada vez mais

democrático, coletivo e autoral dos docentes. Cabe também aos âmbitos administrativos da Semed, refletirem sobre os limites e as potencialidades de cada ator na política para não interditar e nem desanimar os atores que já estão mobilizados e comprometidas com essa perspectiva curricular baseada na matriz do pensamento freireano na EJAI.

2. Quanto à caracterização e distinção das especificidades da atuação como tradução da política curricular freireana, considerando o currículo como processo na relação entre o contexto de formulação e realização curricular freireana na EJAI, a Escola Esperança e Renascer evidenciaram as seguintes práticas de planejamento (coletivo e individual) e reelaboração de documentos:

b) Quanto às práticas de planejamento curricular coletivo, individual e de reelaboração de documentos.

Na *Escola Esperança*, a coordenadora pedagógica evidenciou em vários momentos da entrevista que tem dificuldades teórico-metodológicas com a política curricular da EJAI, relatando muitas das suas angústias. Porém nessa escola, as análises dos dados mostraram que essa coordenadora precisou fazer mudanças em suas práticas organizativas, para que sua dificuldade não interditasse o processo curricular já realizado nesta escola. Ela adotou uma forma de coordenação pedagógica descentralizada, que além de abrir um espaço favorável para potencializar o exercício profissional docente compartilhado, também contribuiu para o fortalecimento dos processos de autorias curriculares dos/as professores/as. Essa coordenadora deixou evidente sua identificação com o desenvolvimento do trabalho direto com os/as educandos/as, tendo em vista que ela já gosta e tem experiência com orientação pedagógica por ser sua função numa instituição de ensino no setor privado em que trabalha. Quanto aos planejamentos, ela dá bastante liberdade para os/as professores/as trabalharem, além de acompanha-los com uma grande assistência, garantindo as condições estruturais adequadas com recursos variados acessíveis, o que influencia de forma bastante positiva na atuação curricular nessa escola. A perspectiva do currículo modelado adotado nessa instituição é a integração curricular via método de projeto, organizado a partir de temáticas selecionadas no diálogo entre educandos/as e professores/as. Sua concepção sobre a EJAI se aproxima ainda de uma concepção compensatória, no qual sua fala foca bastante na defesa de um currículo significativo a partir da necessidade cotidiana dos/as educandos/as, o que é importante mais ainda superficial, frente à base freireana para a EJAI.

Quanto às práticas de planejamento curricular, sob a ótica dos professores/as, eles/as são praticamente unânimes em valorizar e reconhecer a importância dos planejamentos

coletivos muito mais que os planejamentos individuais, pela dimensão formativa, dialógica e democrática que esse processo se apresenta para todos/as. A equipe expressa a existência de uma cultura institucional democrática e historicamente engajada com a EJAI, de modo que há um reconhecimento do importante papel da gestão dessa escola, no fortalecimento dessa política curricular e no compromisso efetivo com a comunidade em que essa instituição está localizada.

Os/as professores/as demonstraram que realizam um currículo modelado a partir do método de projetos, embora a escola já tenha uma caminhada de mais de dez anos com essa política curricular da EJAI. Eles/as levantaram várias situações de identificação com o trabalho freireano nessa escola, adaptando o processo a partir do que consideram ser possível realizar, dentro da experiência curricular que eles já possuem. Esse grupo desenvolveu uma dinâmica de mediação curricular coletiva compartilhada em que se engajam com as discussões políticas e pedagógicas que envolve a EJAI nesta instituição. São professores/as bastante politizados e alguns possuem experiência de militância em movimentos sociais, o que é altamente formativo, como uma pedagogia do movimento de luta por direito educacional conforme enfatiza Arroyo (2021).

Esse coletivo reconhece também o papel das equipes técnicos/as da secretaria de educação no sentido de estarem sempre dando suporte à escola e realizando formações, mas não deixaram de fazer análises críticas sobre alguns aspectos que compreenderam ser pertinente de fazer, dentre eles a cobrança das condições estruturais a serem dadas pelo âmbito administrativo central, como por exemplo, a disponibilidade de carga horária suficiente para que todos/as os/as professores/as consigam participar dos momentos de HTPC. Esses professores/as relataram as várias e diversificadas práticas curriculares que realizam tanto na escola como fora dela, em atividades culturais extraclasse. Houve relato de produção de materiais didáticos alternativos organizado pelos próprios professores, o que demonstra autonomia intelectual e postura crítica frente a qualquer determinação que chegue da escola de forma verticalizada. Eles sempre problematizam as situações que consideram contrárias a uma prática ética política e pedagógica baseada no padrão de humanidade do oprimido, que se contrapõe aos processos educacionais bancários perpetuados pelo paradigma político-pedagógico educacional hegemonicamente vigente. O trabalho desse coletivo demonstra todo o tempo o compromisso e responsabilidade com os/as educandos/as da EJAI.

Quanto à Escola Renascer, a coordenadora pedagógica demonstrou em sua entrevista a dinâmica que articula na escola, mesclando o trabalho curricular na EJAI, via método de projetos com as suas proposições via plano de intervenção e combate à evasão escolar. Essa

coordenadora já tinha experiência com a prática dessa política, mas teve que recomeçar seu trabalho de orientação para um novo grupo de professoras, quando foi transferida da escola anterior para a Esperança. Essa coordenadora problematiza bastante a falta de carga-horária suficiente para desenvolver as práticas de planejamento coletivo e individual, refletindo que até aquele momento só conseguia trabalhar com cinco professores/as da EJAI. Essa situação na escola interfere de forma muito negativa a atuação dessa política na escola, pois ela deixou claro que a gestão acompanha o trabalho, mas de forma distanciada, enfatizando que tem muita ajuda dos/as técnicos/as da Semed no trabalho de reorientação curricular realizado na escola. Essa coordenadora demonstrou muita preocupação com os/as educandos/as adolescentes da EJAI nessa escola, de modo que mobilizou os/as professores/as para se engajarem na prática do seu plano de intervenção de combate à evasão escolar. Ela problematizou várias situações que impedem o avanço da política na rede, dentre as quais o agrupamento das turmas das formações continuadas considerando o tempo de experiência com a política e não o critério de agrupamento de localização geográfica de escolas próximas por desconsiderar os estágios que se encontram quando a política curricular da EJAI. A coordenadora problematizou ainda a rotatividade de profissionais nas escolas da EJAI de modo que compreende que isso impacta bastante a atuação da política, pois, ao invés do grupo avançar nos estudos, passa a ser recorrente o recomeço dos estudos teórico-práticos, o que em sua percepção, desestimula muitos profissionais que avançam em suas experiências. Ela detalhou que tem acesso a muitos materiais de apoio para o trabalho com essa política, sobretudo aqueles fornecidos pela própria Semed. Ela tem uma boa relação com os/as professores/as e educandos/as, mas enfrenta muitos desafios para garantir essa política em funcionamento nessa escola com o pequeno grupo de professores/as que, segundo ela, passou a acreditar em seu trabalho depois da resistências inicial que foi posteriormente reconduzida ao valorizar uma prática curricular de base freireana já existente na escola.

Quanto aos/as professores/as da EJAI da Escola Renascer, esse coletivo demonstrou que reconhece a importância das práticas do planejamento coletivo e individual e que essa experiência curricular e formativa tem ampliado muito o olhar dos/as professores/as sobre os/as educandos/as da EJAI e sobre as práticas educacionais bancárias que estão buscando superar. Elas reconhecem também que apesar da política não ser tão simples e rápida de ser compreendida, estão dispostas e disponíveis para aprender. Houve muitos relatos de práticas de ensino que passaram a ser modificadas depois desses momentos formativos coletivos e compartilhados que estão fortalecendo a autonomia docente nas práticas curriculares planejadas e realizadas por meio do currículo da EJAI, modelado por meio do método de projetos

realizados, considerando a seleção das falas retiradas da pesquisa que foi feita na comunidade. Há as professoras que já adotam a matriz do pensamento pedagógico freireano em suas práticas, como também há as que estão em processo de transição, expondo seus conflitos, contradições, resistência e também os avanços.

Os/as professores/as dessa escola também relataram suas práticas de ensino realizadas dentro da sala, no pátio e extraclasse. Outro ponto bastante problematizado nessa escola foi a falta de envolvimento dos demais professores/as e de como isso afeta os/as educandos/as. Os que participam desses momentos coletivos desenvolvem práticas diferenciadas que os/as educandos/as reconhecem e valorizam, por se sentirem tratados desrespeitosamente, diante de algumas posturas de outros professores/as. Foi problematizado ainda a falta de condições estruturais para realizar determinadas práticas, com carência de materiais e recursos necessários ao desenvolvimento das aulas, o que leva algumas a terem que tirar recursos próprios para conseguir produzir seus materiais.

Outro ponto que chamou muita atenção na escola foi a dificuldade relatada por uma das professoras com os/as educandos/as adolescentes da EJAI que estão estudando a noite. A professora apresentou suas dificuldades em lidar com os diferentes perfis de educandos/as, mas demonstrou estar sendo mais desafiador para ela o trabalho com esses sujeitos. Por outro lado, eles/as precisam ser reconhecidos/as como sujeitos coletivos de direito que já vem para EJAI carregando as dificuldades de escolarização que tiveram nos turnos diurnos. Essa situação merece ser mais aprofundada e debatida, tendo em vista a ausência de políticas públicas específicas para esses sujeitos, bem como o desconhecimento de suas especificidades a partir da valorização de suas identidades juvenis, para reconhecê-los como sujeitos produtores de cultura e conhecimento que podem ser compartilhados e valorizados na escola e pela escola.

Em síntese, nas duas escolas a atuação da política curricular da EJAI demonstrou que no nível da tradução as duas instituições pesquisadas adotaram o currículo modelado a partir da adesão ao método de projeto, no qual o que está proposto nos documentos é reorganizado na escola, a partir da experiência curricular prévia e das diferentes dimensões contextuais que influenciam nas mediações curriculares adotadas. A Perspectiva freireana está mais avançada na Escola Esperança, porém, na Escola Renascer já há um movimento de reorientação curricular de mudança em curso.

3. Quanto aos discursos curriculares que reverberaram nas escolas, a partir da atuação da política curricular da EJAI, considerando a atuação da política curricular da EJAI, na relação interpretação-tradução e o currículo freireano modelado na escola, na relação com o currículo

prescrito e o currículo apresentado aos professores/as e alunos dessa modalidade educativa. a Escola Esperança e Renascer evidenciaram as seguintes considerações:

c) Discursos curriculares e as reverberações da política da EJAI, quanto à influência exercida na prática dos/as professores/as, as dificuldades enfrentadas e a influência (negativa ou positiva) de singulares de cada escola.

Na Escola Esperança, os discursos que reverberaram na prática dos/as professores/as trataram dos seguintes aspectos: ocorrência de melhores sistematizações das práticas curriculares de base freireana de quem já trabalhava nessa linha da EJAI, valorizando os movimentos de uma educação problematizadora já em curso na instituição; da contribuição para a reeducação do olhar dos/as educadores/as quanto aos/as educandos/as da EJAI e as formas de ensinar para essa modalidade educativa, na medida que o/a professor/a vê esses sujeitos e seus processos de ensino de forma mais humanizada e comprometida; e, por último, contribuiu como instrumento de luta pela defesa da EJAI na própria escola analisada e na rede municipal de educação como um todo, quando os/as professores mais engajados politicamente passam a militar pela causa da educação crítica e libertadora.

Quanto às dificuldades enfrentadas, os discursos que reverberaram foram os seguintes: a política curricular da EJAI exige muito estudo, dedicação, criatividade, compromisso e condições estruturais adequadas para exercê-la plenamente, pois é uma política curricular com alto poder formativo teórico-prático contínuo na escola; a consideração de que muitos/as professores/as ainda precisam ampliar o olhar sobre os/as educandos/as da EJAI, para vê-los como sujeitos de direitos, porquanto muitos ainda os enxergam apenas como sujeitos carentes, de modo que qualquer educação elementar pode ser suficiente; a existência de um alerta sobre a fragmentação do processo de convencimento sobre essa política, centrado principalmente na coordenadora pedagógica e não nos/as professores/as, que colocam o currículo em ação diretamente com os/as educandos/as da EJAI; e, por fim, o reconhecimento de que trabalhar com meios didáticos inadequados com os/as educandos/as da EJAI é muito prejudicial para eles, sendo necessário um movimento de estudo e incentivo para a produção de meios didáticos alternativos produzidos/as pelos/as próprios professores/as que lecionam nessa modalidade educativa.

Quanto à influência (negativa ou positiva) de singulares de cada escola, os discursos que reverberaram foram os seguintes: a existência do diálogo contínuo da coordenação com os/as educandos/as frente a todas situações conflituosas que surgem, segundo a escola, evita problemas maiores; a educação libertadora que trabalha a dimensão da ética com os/as educandos/as pode levar um tempo para influenciar os/as educandos/as, mas se os/as

professores/as não acreditarem nessa perspectiva educacional, e não tiverem o apoio necessário da gestão no processo de reorientação curricular democrático e emancipatório proposta à EJAI, as dificuldades do processo podem ser muito maiores e ficarem desarticuladas; a política da EJAI evidencia a necessidade de processos formativos politizadores para os/as educandos/as; o descaso com o investimento necessário a ser realizado na modalidade da EJAI na rede municipal, se não for considerada adequadamente, produzirá efeitos pontuais e pode desestimular os/as professores/as que estão mais engajados nos processos político-pedagógicos do currículo freireano; outro discurso que reverberou foi o de que é fundamental ter um maior apoio estrutural dos gestores públicos, sobretudo no atual contexto federal de ataque a políticas educacionais baseadas em paradigmas ético-político-pedagógicos humanizadores, como os baseados na matriz do pensamento freireano; as dificuldades contextuais enfrentadas pelos/as educandos/as da EJAI que interferem na sua permanência na escola podem impedir o acesso a um trabalho mais efetivo para esses sujeitos.

Na Escola Renascer, os discursos que reverberaram na prática dos/as professores/as trataram dos seguintes aspectos: quando se adota uma reorientação curricular de base freireana da EJAI, haverá tensionamento no trabalho com o currículo focado em conteúdo; com essa política curricular da EJAI, os/as professores/as passaram a ter um olhar mais humano pelo educando/a; os/as professores/as compreendem que não precisam dar aulas presos apenas aos livros didáticos; outro discurso que reverbera com essa política é o de que, enquanto a escola não sabe montar o currículo freireano, de acordo com os passos propostos, o trabalho pode ser iniciado e conduzido a partir da experiência curricular pré-existente, até que o grupo escola consiga modelar esse currículo na EJAI, sem perder a matriz do pensamento freireano; para quem já trabalhava na linha curricular proposta para a EJAI, as orientações curriculares ajudaram a sistematizar melhor as práticas curriculares.

Quanto às dificuldades enfrentadas, os discursos que reverberaram na escola foram os seguintes: há a necessidade de processos formativos para o aprofundamento contínuo de estudos sobre essa política, considerada desafiadora, porque é comprometida com mudanças de visões políticas entre paradigmas educacionais; essa política curricular da EJAI amplia a necessidade de processos dialógicos com maior envolvimento dos/as professores/as dessa modalidade educativa; faz-se necessário maior investimento público na EJAI, de modo a garantir o acesso aos materiais e condições adequadas para que os/as professores/as possam desenvolver suas atividades da melhor forma para atender às necessidades e especificidades dos/as estudantes da EJAI; e, por último, o esclarecimento quanto ao reconhecimento dos sujeitos adolescentes da

EJAI como sujeitos coletivos de direito a um processo educacional humanizador e não segregador.

Em síntese, entre outros elementos que exercem influência positiva ou negativa para a atuação da política da EJAI emergiram os seguintes pontos: a necessidade do compromisso de todos/as da Semed e da escola com a política curricular da EJAI, para que realmente ela possa avançar; os/as educandos/as passam a ser mais participativos/as quando a escola propõe ações diferenciadas e ricas culturalmente; há a necessidade de maior divulgação de informações e do trabalho sobre a EJAI para ampliação do número de matrículas e fortalecimento da EJA na escola e na comunidade; é preciso garantir o acesso a diferentes meios didáticos para melhorar as condições de trabalho dos/as professores/as na EJAI; há a necessidade de renovar a rede temática e fazer pesquisas com vários perfis de excluídos socialmente, além de ficar-se atento às falas que envelhecem diante da rapidez dos acontecimentos na comunidade; a escola precisa fazer algo a mais para contribuir com os/as educandos da EJAI enquanto sujeitos coletivos de direitos. Todas essas temáticas podem ser pautas para discussão nos momentos de HTPC, tendo em vista o compromisso da escola com uma educação libertadora, crítica e democrática para a EJAI. Em síntese, os discursos curriculares que reverberaram nas duas escolas se aproximaram bastante, apesar de algumas particularidades entre ambas.

As hipóteses levantadas no início deste estudo foram confirmadas ao longo do processo, de modo a se perceber que era preciso mapear mais detalhadamente o processo de atuação curricular da EJAI que ocorre especificamente em cada escola para distinguir suas singularidades e particularidades. Para que isso fosse possível, era fundamental adotar um referencial teórico-metodológico que capturasse a trajetória da atuação da política curricular da EJAI, no contexto da prática em que ocorriam. Além desse aspecto, como a pesquisa foi sobre uma política curricular foram fundamentais as contribuições teóricas de Sacristán e Arroyo para melhor analisar a natureza processual, democrática e crítica que essa política curricular da EJAI exigiu.

Este estudo evidenciou que as pesquisas que revelam as micropolíticas que ocorrem nos contextos escolares concretos são tão importantes quanto as pesquisas que analisam políticas macrocontextuais, pois, a depender do referencial teórico adotado, é possível capturar o movimento relacional entre essas dimensões, mesmo que o campo empírico seja uma parte de uma totalidade maior. Detectou-se também, no percurso deste estudo, que outros temas necessitam de aprofundamento de estudos, um dos/as principais que emergiu a partir dessa pesquisa é sobre as implicações da prática curricular da EJAI para os educandos/as adolescentes matriculados nessa modalidade educativa. É preciso abrir espaço para dar visibilidade a

necessidades e demandas voltadas para esses sujeitos coletivos de direitos sem direito a ter direito à educação, seja no ensino dito regular, seja na EJA.

Outro ponto dessas considerações é sobre o referencial teórico adotado. O diálogo estabelecido entre Ball, Sacristán e Arroyo foi bastante fecundo, dá para “convidá-los para jantar juntos”, com movimentos analíticos sobre outras políticas educacionais que necessitam urgentemente serem entendidas em seus meandros e especificidades. Sem essas relações podemos perder conhecimentos valiosos e frutíferos, que podem colaborar para um reposicionamento ético-político-pedagógico, não só dos atores envolvidos diretamente com a política analisada, mas do próprio pesquisador que precisa ter clareza do seu compromisso ao dar espaço na pesquisa para temas pouco estudados.

No campo teórico e metodológico a ferramenta analítica proposta nessa tese para análises de políticas curriculares foi possível a partir do entrecruzamento das teorias da análise relacional, da atuação, do currículo como processo e pela leitura curricular de base freireana, mostrando que a interpretação da política também pode ser identificada pela tradução curricular, desde que se tenha como ponto de partida a reflexão crítica das experiências curriculares que se aproximam da linguagem da política.

Apesar das imposições macropolíticas, a pesquisa mostrou que as políticas curriculares atuadas nas escolas não avançam sem a interlocução com os atores educadores/as professores/as e coordenadoras, pois as políticas curriculares precisam ser negociadas ante os contextos reais das instituições educacionais. São recorrentes, nessa modalidade educativa, as tentativas de redução ou eliminação de sua oferta, limitando o acesso das classes populares oprimidas a retomar seus percursos de formação humana. Além disso, este estudo revelou que há uma permanência do pensamento freireano, no campo curricular da EJA, possivelmente pela contínua necessidade de reafirmação do processo de reconhecimento da humanidade desses sujeitos, na busca da defesa do direito dos sujeitos educandos/as serem mais, parafraseando Freire.

Enfim, encerra-se esta etapa de estudo sobre uma política curricular voltada para o fortalecimento de um paradigma educacional político-pedagógico humanizador, democrático e libertador, que foi realizada em contextos tão desafiadores e adversos como o de uma pandemia, da ascensão de forças neofascistas, ultraconservadoras e ultraliberais, etc. Apesar disso, é necessário continuar pesquisando na educação, desde que os estudos possam de fato contribuir para a contraposição das lógicas curriculares hegemônicas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Currículo e Poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

ARROYO, Miguel, G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1993.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Respondendo à pergunta sobre educação e transformação social. In: APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 248-273.

APPLE, Michael W.; AU Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da Educação Crítica. In: APPLE, M. W.; AU Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola: In: MOREIRA, Antonio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1993.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador a educação: In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75-97.

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

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

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

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas ética da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2018.

ARROYO, Miguel G. PAULO FREIRE: UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO?, 2021. Apostila do minicurso on-line A atualidade da pedagogia de Paulo Freire – 40ª Reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) 2021-GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) SET-OUT 2021.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 29, 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>.

BALL, Stephen J. What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Buckingham Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, José D' Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escola do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos: In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luis Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-53.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 635, 2014.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FISCHER, Maria Clara B.; PEREIRA, Anny; TIRIBA, Lia. Juventude, Associativismo e Economia Solidária: 'Não É Por Centavos, É Por Direitos'. **Mercado de Trabalho**, Brasília, IPEA, v. 55, p. 69-76, 2013.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2019.

FONSECA, Maria de Fátima. **A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana: revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema - São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10174>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso a educação da ralé: In: SOUZA, Jessé; Colaboradores: GRILLO, André et al. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 281-304.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Maria Silvia. A Educação de Jovens e Adultos em Maceió, o marco de uma década: 1993-2003: In: MACEIÓ. Secretaria Municipal De Educação. **Orientações Curriculares da Educação de Jovens, adultos e Idosos (EJAI)**. Maceió: Apoio PNUD, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos: In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a qualificação de Jovens e Adultos pouco Escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 389-404, nov. 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p389>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). **Currículo e Política Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

GANDIN, Luís Armando: A escola cidadã: Implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre: In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 380-393.

GANDIN, Luís Armando; APPLE, Michael W. Mantendo transformações vivas: Aprendendo com o “Sul”. In: APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 161-210.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEIÓ. Secretaria Municipal De Educação. **Orientações Curriculares da Educação de Jovens, adultos e Idosos (EJAI)**. Maceió: Apoio PNUD, 2017.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACIEL, Fabrício; GRILLO, André. O trabalho que (in)dignifica o homem: In: SOUZA, Jessé (Org.). **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 241-277.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do Currículo: uma introdução: In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2005. p. 07-37.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 74 6/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, José Pacheco. **Políticas curriculares**. Porto: Porto editora, 2002.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças**. 2008. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/34619>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ROCHA, Adriana Rocely Viana. **A rede temática do II segmento da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Maceió**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/adriana-rocelly-viana-da-rocha/view>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SAUL, Ana Maria. A questão curricular: um pouco de história e perspectiva. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antonio. **Paulo Freire: políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, p. 9-34, 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 16, p. 1142-1174, 2018.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O Pensamento de Paulo Freire no Campo de Forças das Políticas de Currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, PUC/SP, v. 7, n. 3, 2011.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, PUC/SP, v. 12, p. 2064-2080, 2014.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O Currículo na Práxis da Educação Popular: Projeto Pedagógico Interdisciplinar - Tema Gerador / Rede Temática. **Caderno Pedagógico Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

SOUZA, Jessé (Org.). **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Reinventando Paulo Freire 40 anos depois. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 1).

TRANSFORMANDO Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de doutorado, desenvolvida pela doutoranda Adriana Rocely Viana da Rocha, orientada pelo professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação a atuação da política curricular em rede temática pelas coordenadoras e professoras/es dos anos finais (4ª a 6ª fase) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da rede municipal de ensino de Maceió. Portanto, a atuação do currículo escolar é o objeto investigado nas entrevistas e documentos analisados.

A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu _____, portador(a) do documento _____ declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de entrevista, seja transcrito e analisado, em partes ou

integralmente, pela aluna acima apresentada. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizadas observações, gravações, registros escritos e fotográficos que serão utilizados posteriormente de forma anônima enquanto dados para elaboração de tese de Doutorado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro que fui informado/a das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, em todas as possíveis etapas apresentadas pela pesquisadora (entrevistas e análise de documentos). Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

MaceióAL, _____ de _____ de 2020. _____

_____ Participante da pesquisa

Adriana

Rocely Viana da Rocha Doutoranda

(Contato: adriana.viana@uneal.edu.br).

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas (Coordenadoras)

I PARTE – Elaboração do Perfil da coordenadora:

Nome:

Idade:

Tempo de serviço docente geral e na EJAI:

Carga horária de trabalho:

Tempo de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC):

1. Qual tua formação inicial e continuada?
2. Que motivos te trouxeram para a rede municipal de educação de Maceió e para o trabalho com a EJAI?

II PARTE – Currículo modelado – dimensão da interpretação – planejamento coletivo

1. A Rede Municipal de Ensino de Maceió publicou as orientações curriculares para a EJAI em 2017. Como vocês compreendem essa proposta?
2. Como a escola de maneira geral, organiza esse currículo? Que atores importantes colaboram nessa organização curricular?
3. Como você articula o planejamento curricular coletivo junto aos professores/as?
4. Como você orienta os professores/as quanto a seleção mais geral dos conhecimentos a serem trabalhados?
5. Que documentos ou materiais você produziu ou buscou para orientar os professores nas tomadas de decisões nos planejamentos coletivos?
6. Como vem sendo a aceitação dessa proposta pelos professores/as?

III PARTE – Currículo Modelado – dimensão da tradução – Planejamento individual

1. Comenta sobre tua organização e planejamento dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para a EJAI.
2. Antes você falou do planejamento mais coletivo, agora explica como você orienta os professores no planejamento das aulas?
3. Como você orienta o processo de planejamento e ação pedagógica, a partir do formulário planejamento dos tópicos do conhecimento? Exemplifique por áreas do conhecimento.
4. O que você tem enxergado como dificuldade para o planejamento curricular em rede temática?
5. Que elementos da realidade afetam ou não a vida dessa política? Exemplifique.

O Instrumento de Planejamento dos Tópicos do Conhecimento

Figura 6 – Instrumento de planejamento

Área: _____	Disciplina: _____
Segmento: _____	Fase: _____
Professor: _____	Duração: _____

ESTUDO DA REALIDADE

Tema gerador
Limite explicativo
Contratema
Problematização
Sequência de tema 1 _____ ; 2 _____ ; 3 _____ ; 4 _____ ; 5 _____ ; 6 _____ ;

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Conceitos específicos	Conceitos articuladores
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Atividades propostas (textos utilizados, vídeos, músicas, seminários, palestras, etc.)	

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

(Atividade práticas, produções dos alunos, experiências científicas, retomada da situação inicial, avaliações do processo e da aprendizagem)

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2017).

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas (Professores)

I PARTE – Elaboração do Perfil do/a professor/as:

Nome:

Idade:

Tempo de serviço docente geral e na EJAI:

Carga horária de trabalho: tempo em sala de aula e Tempo de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC):

Área de atuação na EJAI:

Área de atuação no antigo Ensino fundamental noturno (se for o caso):

1. Qual tua formação inicial e continuada?
2. Que motivos te trouxeram para a rede municipal de educação de Maceió e para o trabalho com a EJAI?

II PARTE – Currículo modelado – dimensão da interpretação – planejamento coletivo

1. A Rede Municipal de Ensino de Maceió publicou as orientações curriculares para a EJAI em 2017. Como vocês compreendem essa proposta?
2. Como a escola de maneira geral, organiza esse currículo? Que atores importantes colaboram nessa organização curricular?
3. Como vocês realizam o planejamento coletivo?
4. Como vocês selecionam os conhecimentos e temas que serão trabalhados?
5. Que materiais ou documentos vocês utilizam para tomar essas decisões no campo do planejamento coletivo?
6. Como vem sendo a aceitação dessa proposta pelos/as professores/as?

III PARTE – Currículo Modelado – dimensão da tradução – Planejamento individual

1. Me conta como você organiza sua prática em sala de aula?
2. Como as orientações curriculares da EJAI influenciam sua prática em sala de aula?
3. Para descrever os processos de planejamento e ação pedagógica, há nas orientações curriculares o formulário chamado *Planejamento dos tópicos do conhecimento*. Exemplifica com tua área o uso desse instrumento.
4. O que vocês têm enxergado como dificuldade para o planejamento curricular em rede temática?
5. Que elementos da realidade afetam ou não a vida dessa política? Exemplifique.

O Instrumento de Planejamento dos Tópicos do Conhecimento

Figura 6 – Instrumento de planejamento

Área: _____ Disciplina: _____	
Segmento: _____ Fase: _____	
Professor: _____ Duração: _____	
ESTUDO DA REALIDADE	
Tema gerador	
Limite explicativo	
Contratema	
Problematização	
Sequência de temas	
1 _____ ;	2 _____ ;
3 _____ ;	4 _____ ;
5 _____ ;	6 _____ ;
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	
Conceitos específicos	Conceitos articuladores
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Atividades propostas (textos utilizados, vídeos, músicas, seminários, palestras, etc.)	
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	
(Atividades práticas, produções dos alunos, experiências científicas, retomada da situação inicial, avaliações do processo e da aprendizagem)	

Fonte: Cgejai-Semed Maceió (2017).

APÊNDICE D – Relação das Pesquisas Realizadas sobre a EJA no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas Período: 2000 a 2018

	Autor	Ano	Tipo	Título
1	BARROS, Abdizia Maria Alves	2002	M	A formação das professoras que alfabetizam Jovens e adultos: uma demanda (re) velada.
2	MELO, Kátia Maria Silva	2002	M	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de Jovens e Adultos no município de União dos Palmares/Alagoas
3	MORATO, Aline Nomeriano	2003	M	O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana.
4	LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim	2003	M	A especificidade do trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos
5	SANTOS, Adriana Cavalcanti dos	2004	M	Formação continuada e ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos
6	OLIVEIRA, Elisabete Duarte de	2005	M	O livro didático na educação de jovens e adultos
7	BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira	2005	M	Uma história de leitura: a formação da professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos, seus eventos e suas práticas.
8	LIMEIRA, Ana Cristina Santos	2007	M	Currículo integrado do proeja: um estudo dos (des)encontros de várias práticas e saberes
9	ALMEIDA, Cláudia Cristina Medeiros de	2007	M	A formação docente na educação de jovens e adultos: uma análise discursiva
10	SILVA, Eunice Maria da	2007	M	Concepções de educação de jovens e adultos: uma análise de conceitos e sentidos a partir dos dizeres dos professores
11	SILVA, Simone da	2007	M	Variação linguística em sala de aula da educação de jovens e adultos
12	CAVALCANTE, Valéria Campos	2007	M	Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento
13	ROCHA, Adriana Rocely Viana da	2008	M	A rede temática do II segmento da educação de jovens e adultos (EJA), no município de Maceió.
14	SILVA, Andréa Giordanna Araújo da	2008	M	Ensino médio em educação de jovens e adultos - EJA: desvelando discursos no projeto avançar
15	SOUZA, Antonia Matilde Sarmiento	2008	M	Práticas de letramento na educação de jovens e adultos.
16	FLÔRES, Eneida da Silva	2008	M	O uso da tv e do computador nas práticas docentes de língua portuguesa na educação de jovens e adultos

17	MARINHO, Gláucia dos Santos	2008	M	Variação linguística na 3ª fase da educação de jovens e adultos: saberes e práticas
18	NEVES, Irani da Silva	2008	M	Relações étnico-raciais na educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da escola Drª Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10639/03
19	LIMA, Nilzete Souza Silva de	2008	M	Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)
20	SILVA, Naila Lins da	2008	M	A abordagem da variação linguística na 3ª fase da educação de jovens e adultos e suas implicações para o ensino
21	SILVA, Maria Jeane Bomfim da	2010	M	A gestão das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos da secretaria municipal de educação de Maceió no período de 2005 a 2010.
22	FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres	2011	M	Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens /alunos do Instituto Federal de Alagoas
23	SILVA, Ana Paula Araújo da	2011	M	Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores
24	BARBOSA, Denise Silva	2011	M (MINTER/IFPE)	Relações com os saberes da língua inglesa entre estudantes do Proeja do IFPE – campus Recife – um estudo de caso.
25	LIRA, Eliane Angelim	2011	M (MINTER/IFPE)	Marcas de subjetividade em crônicas produzidas por alunos do Proeja – IFPE.
26	CONRADO, Rosely Maria	2011	M (MINTER/IFPE)	Organização curricular do Proeja no IFPE campus Recife: concepções de professores do curso de Eletrotécnica (2006/2010)
27	PEREIRA, Ruth Malafaia	2011	M (MINTER/IFPE)	As representações dos professores sobre o Proeja: desafios para formação integrada.
28	CARDOSO, Vanda Figueredo	2016	M	Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso Técnico em Cozinha
29	CAVALCANTE, Valéria Campos	2017	D	(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió.
30	LIMA, Divanir Maria de	2017	D	O cotidiano escolar dos jovens na/da educação de jovens e adultos: compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola.
31	SILVA, Adelson Gomes da	2015	M	Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada.
32	SOARES, Vera Lúcia da Silva	2014	M	Jovens e adultos no Ensino fundamental noturno público: os sentidos atribuídos aos estudos.

Fonte: Elaboração da autora.

APÊNDICE E – Escolas com EJAI de 2013 a 2019 – Por Segmentos

Nº	ESCOLA	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
		Segmento	Segmento	Segmento	Segmento	Segmento	Segmento	Segmento
1.	ALMEIDA LEITE	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	2º
2.	ANTÍDIO VIEIRA	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º
3.	ANTÔNIO S. LAMENHA LINS	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	1º e 2º
4.	ARNON AFONSO DE MELLO	1º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
5.	AUDIVAL AMÉLIO	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
6.	BALTAZAR DE MENDONÇA	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
7.	CÉSAR AUGUSTO	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
8.	CORINTHO CAMPELO	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
9.	DENISSON MENEZES	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
10.	DOM ANTÔNIO BRANDÃO	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
11.	DOM HELDER CÂMARA	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
12.	DOM MIGUEL FENELON CÂMARA	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
13.	DONIZETE CALHEIROS	1º	-	-	-	-	-	-
14.	EDÉCIO LOPES	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
15.	ELISABETH ANNE LIRA	-	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
16.	EULINA ALENCAR	-	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
17.	FREI DAMIÃO	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
18.	HENRIQUE EQUELMAN	1º	-	-	-	-	-	-
19.	HERMÍNIO CARDOSO	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
20.	HÉVIA VALÉRIA MAIA AMORIM	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
21.	HIGINO BELO	1º e 2º	-	-	-	-	-	-
22.	JAYME DE ALTAVILLA	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
23.	JAIME MIRANDA	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	2º
24.	JAREDE VIANA	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
25.	JOÃO SAMPAIO	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	2º
26.	JOÃO XXIII	1º	1º	1º	1º	1º	1º	?
27.	JOSÉ CARNEIRO	Transição	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
28.	JOSÉ CORREIA COSTA	2º	1º e 2º	1º e 2º	2º	2º	2º	2º
29.	JOSÉ HAROLDO DA COSTA	1º	-	-	-	-	-	-
30.	KÁTIA PIMENTEL ASSUNÇÃO	1º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º	1º
31.	LENILTON ALVES	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	2º

32.	LINDOLFO COLLOR	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
33.	LUIZA SURUAGY	-	1º	1º	1º	1º	1º	1º
34.	LUIZ PEDRO DA SILVA I	1º (T)	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
35.	LUIZ PEDRO DA SILVA II	1º	1º	1º	1º	1º	1º	
36.	MAJOR BONIFÁCIO DA SILVEIRA	1º (T)	1º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
37.	MARIA DE FÁTIMA LIRA	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
38.	MARIA DE LOURDES PIMENTEL	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
39.	MANOEL COELHO NETO	1º	-	-	-	-	-	-
40.	NATALINA COSTA	-	-	-	-	-	1º	1º
41.	NEIDE FRANÇA	1º	-	-	-	-	1º e 2º	1º e 2º
42.	NISE DA SILVEIRA	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
43.	NOSSO LAR	1º	1º	1º	1º	1º	1º	?
44.	OLAVO BILAC	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
45.	ORLANDO ARAÚJO	1º (T)	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
46.	PADRE PINHO	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	?
47.	PEDRO SURUAGY	1º	1º	1º	1º	1º	-	-
48.	PETRÔNIO VIANA	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
49.	PIO X	Transição	2º	2º	2º	2º	2º	2º
50.	PROFº. PAULO H. C. BANDEIRA	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
51.	POMPEU SARMENTO	Transição	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
52.	PROFª Mª JOSÉ CARRASCOSA	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
53.	SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	1º	1º	1º	1º	1º	1º	?
54.	SÉRGIO LUIZ PESSOA BRAGA	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
55.	SELMA BANDEIRA	-	-	-	-	1º	1º	1º
56.	SILVESTRE PÉRICLES	1º (T)	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º
57.	SÍLVIA CELINA NUNES LIMA	1ª	1º	1º	1º	1º	1º	1º
58.	SUZEL DANTAS	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
59.	WALTER PITOMBO LARANJEIRAS	1º	1º	1º	-	-	-	-
60.	ZUMBI DOS PALMARES	1º (T)	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º

OBS: As escolas que estão com interrogação não forneceram informações sobre que segmento seria ofertado em 2019.

Fonte: Elaboração da autora.