

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: tensões e interações entre o currículo e a
prática pedagógica**

PIAUÍ – 2012

DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura.

PIAUI - 2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C972e Cunha, Djanira do Espírito Santo Lopes
Educação de jovens e adultos: tensões e interações entre o currículo e prática pedagógica. / Djanira do Espírito Santo Lopes
Cunha - Teresina: 2012.

140 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Carvalho Moura

1.Prática Pedagógica. 2. Educação de Jovens e Adultos I. Título

C D D 370.71

DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E INTERAÇÕES ENTRE O
CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, conforme avaliação da banca examinadora.

Aprovada em 31 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Maria da Glória Carvalho Moura

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI

Orientadora/Presidente

Francisca das Chagas Silva Lima

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

1ª Examinadora

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI

2ª Examinadora

Antonia Dalva França Carvalho

Profª. Drª. Antonia Dalva França Carvalho - UFPI

Examinadora Suplente

PIAUI - 2012

Ao meu filho, João Pedro, que na simplicidade de seus gestos, fortalece em nossas vidas a importância de perdoarmos e amarmos diariamente.

À minha mãe, Odete, e irmãos, Delson e Daiena (meu núcleo familiar), por tudo o que vivemos e viveremos juntos, superando todas as dificuldades.

Aos professores/educadores de EJA, que reinventam sua prática, superando seus dilemas e acreditam numa educação de qualidade para todos.

Dedico

AGRADECIMENTOS

“[...] Deus cuida de mim na sombra das suas asas,
Deus cuida de mim, eu amo a sua casa,
E não ando sozinho, não estou sozinho,
Pois sei: Deus cuida de mim.”
(Kleber Lucas)

Ao meu querido DEUS, força maior e invencível, que através de seus anjos da guarda terrenos e celestes sempre cuida de todos nós, terrenos aprendizes, nos menores gestos e momentos mais do que oportunos.

A meu filho, João Pedro, presente de DEUS, “amor da minha vida, daqui até a eternidade nossos destinos foram traçados na maternidade”, razão de minha vida, por quem e para quem enfrento barreiras, sem medo. Espero que aprenda a nunca desistir de seus sonhos. O impossível não existe para quem tem fé.

À minha mãe, pelo incentivo e exemplo de determinação, sempre superando seus limites. Minha irmã, Daiena, e meu irmão, Delson; minha cunhada, Kelly, e meus sobrinhos, Diogo e Yasmin, sempre estamos juntos, mesmo nas divergências.

Ao meu querido João de Moura, pela dedicação, compreensão e suporte. Sempre presente na vida de nosso filho, inclusive e principalmente nos momentos em que precisei estar ausente fisicamente.

À minha querida orientadora Glória Moura, um anjo terreno, que me alfabetizou na pesquisa. Mais do que me mostrar o caminho, pacientemente ensinou-me a caminhar nesta trilha, com muito respeito, descontração e alguns “choques” de realidade. Seu exemplo de força, determinação, dedicação e contribuição à educação é uma lição de vida.

À professora Dra. Josania Portela, por todo o incentivo, desde a especialização nesta IES, e pela valorosa contribuição neste trabalho. Uma mulher paciente, amiga, profissional, ética e que sempre procura contribuir para proporcionar o melhor na vida das pessoas, com exemplo e dedicação.

Diane e Rejane, minhas companheiras de orientação, grandes amigas. Pessoas com as quais sei que posso contar. Multiplicamos aprendizados e dividimos angústias e tensões, sempre superando nossos limites.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI, em especial, às professoras Dra. Bárbara e a Dra. Glória Lima, por todo o incentivo e credibilidade e ao professor Dr. Francis Musa Boakari pelas valiosas reflexões críticas.

À professora Dra. Antônia Dalva, pesquisadora e atuante no campo do currículo, pelas valiosas contribuições nesse aspecto no momento da qualificação.

À professora Dra. Francisca das Chagas de Sousa Lima pela disponibilidade e valorosas contribuições neste trabalho.

À minha grande amiga Ana Barreto, meu anjo da guarda personificado, enviada por DEUS, segunda mãe do meu filho, João Pedro, que está sempre presente na luta diária da vida complexa e emergente, e ao seu companheiro, Virgílio, por sua respeitosa paciência e compreensão.

Às amigas inseparáveis, tão presentes em minha vida, Amelinha, Socorro (Corrinha), Audeneide (Deneide), Sueleuda e Claudenice (Nice). Obrigada pelos momentos de alegria, companheirismo e dedicação. Vocês são pessoas iluminadas que tornam nossas vidas mais prazerosas e muito mais felizes.

Às minhas queridas Lourdes Brandão (Lourdita) e Lucyana Oliveira, duas pessoas especiais que sempre me incentivam a ir mais longe; pessoas que tornam a minha caminhada mais significativa, pela companhia, apoio, carinho e aprendizado.

Aos amigos e amigas da PREG – DAA: Leila, Glorinha Botelho, Mundica, Ditinha, Márcio, Carol, Rosário, Auxiliadora, Dino, Fátima, Marlene, Luiza, Auzirene, Selmira, Regina, Gracinha (minha querida Graciosa), Alan, Joilson, Rangel, Ulisses, pela torcida, apoio e compreensão nos momentos de ausência para dedicação ao Mestrado.

Ao professor Dr. Antonio José Gomes, que desde a graduação nesta IES acompanha meus passos, acredita no meu trabalho e me incentiva, sempre.

À professora Dra. Guiomar Passos, por seu exemplo de dedicação, profissionalismo, imparcialidade e respeito ao serviço público e, mais ainda, por acreditar em meu potencial.

Ao professor Dr. José Lindenberg Rocha Sarmento, por seu profissionalismo, exemplo e compreensão.

Ao casal Sandra e Arnaldo, que juntos, sempre me ajudaram diariamente com palavras e ações. Obrigada pela amizade e companheirismo.

Às amigas e aos amigos da 18ª turma de Mestrado, em especial Sandra, Vanderléia, Emanuela, Patricia, Valdenia, Lilian, Elisângela, Fátima e Milena, pela amizade,

cumplicidade e companheirismo que se perpetuam em nossas vidas, independente do tempo e da distância, tenho certeza.

Aos amigos da 17ª turma, Cleidinalva, Cristiane e Carlos, pelos momentos de contribuição, descontração e incentivos.

A Sra. Carminda Luzia, por todo o incentivo, simpatia e credibilidade desde o início de minha caminhada na UFPI. Uma pessoa muito especial; uma mulher com coração de mãe.

Ao grande amigo Francisco (Xico), o primeiro incentivador, que me fez pensar na possibilidade de fazer um Mestrado, quando ainda estávamos morando na cidade de Bom Jesus, e por acreditar em minha capacidade. Aprendi muito com você, amigo. Muito obrigada!

À grande amiga Maira, “suprema”, pela amizade, apoio nas minhas idas a Bom Jesus, incentivo e valiosa contribuição na revisão deste trabalho. Sempre disponível a ajudar em todos os momentos, desde o início, quando ainda era um projeto.

Ao amigo Nicodemos, por todo apoio e incentivo. Sempre disponível a ajudar, uma testemunha de minhas tensões e correrias na construção deste trabalho.

À Flavinha e D. Lourdes, duas fortalezas espirituais que me acolheram aqui em Teresina e em João Pessoa. Obrigada!

À Vanecy Matias por todo incentivo, apoio e companheirismo em nossos dias de Bom Jesus. Nossos filhos se conheceram tão pequenos e em situação tão parecida que surgiu uma amizade que o tempo e a distância não acabam.

Aos professores e professoras da Unidade Escolar João Adroaldo, grandes amigos e amigas com os quais compartilho a convivência diária; em especial à professora Marilene, ao professor Luiz Neto (Netinho) e à professora Tânia, por todo o incentivo, torcida e principalmente pelos momentos de reflexão, aprendizado e companheirismo.

Às amigas, Dagmar, Ana Célia e Socorro de Jesus, pessoas que tornaram minha vida como professora mais significativa, fizeram-me acreditar mais ainda em uma educação pública de qualidade e que com esforço e dedicação ao ensino podemos ir e levarmos nossos alunos a irem bem mais longe. Assim, as realizações, na perspectiva da formação humana, são do tamanho da nossa vontade, união, esforço profissional e busca pelo conhecimento.

Ao amigo e colega de profissão professor Francisco, que dedica grande parte de seu tempo profissional aos estudos, formação e ações para os professores e ao público da EJA, na rede municipal de ensino, em Teresina.

À Universidade Federal do Piauí, instituição da qual tenho orgulho de fazer parte, uma grande família, uma extensão da minha casa, pelo incentivo à qualificação de seus servidores, no sentido de viabilizar participação em Congressos e Seminários em todo o Brasil, além de possibilitar minha disponibilidade para cursar o Mestrado.

À Secretaria Estadual de Educação, por permitir minha liberação para cursar o Mestrado e autorizar a realização das pesquisas nas escolas estaduais de ensino.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Bom Jesus, Floriano, Parnaíba e Teresina, pela receptividade e disponibilidade no sentido de viabilizar a pesquisa em suas escolas e com os professores das respectivas redes de ensino.

E, finalmente, mas não menos importante, aos professores e professoras que grandiosamente aceitaram participar desta pesquisa, como interlocutores.

*O mestre é o homem que não
manda; aconselha e canaliza,
apazigua e abranda; não é a
palavra que incendeia, é a palavra
que faz renascer o canto alegre do
pastor depois da tempestade; não
o interessa vencer, nem ficar em
boa posição; tornar alguém melhor
– eis todo o seu programa.*

Agostinho da Silva (1906-1994)

RESUMO

A presente dissertação é o produto de uma investigação tendo como objeto de estudo o currículo e a prática pedagógica vivenciada no interior das escolas, influenciadas pelas propostas curriculares oficiais. Assim, as discussões giraram em torno do problema evidenciado, buscando investigar em que medida as tensões e interações resultantes da concepção dos professores sobre o currículo oficial interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando analisar a concepção dos professores sobre o currículo oficial, visando à superação de tensões e interação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, do tipo descritivo, fundamentada, sobretudo, nos pressupostos apresentados por Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009), Gil (1999), González Rey (2010), Oliveira (2007). O *corpus* desta investigação foi constituído por dados produzidos através de questionário, entrevista semi-estruturada e grupo focal, realizados com os professores que atuam na EJA na rede de ensino estadual do Piauí e nos sistemas municipais de ensino de Teresina, Bom Jesus, Floriano e Parnaíba, visando a encontrar nos dados coletados respostas para a questão que norteou o estudo: como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar? Os dados foram organizados em categorias e interpretados à luz da técnica da Análise de Discurso, a partir das concepções de Bardin (2009), Fairclough (2008), Foucault (2009), Gracia (2004), Maingueneau (1997), May (1993), Nicolaci-da-Costa (2007), Pêcheux (2008). A investigação está embasada nas formulações teórico-conceituais que abordam a problemática da EJA na visão de teóricos estudiosos da temática evidenciada, como: Arroyo (2001, 2011), Brunel (2004), Di Pierro (2010), Haddad (2003, 2007), Moura (2003, 2006, 2007), Oliveira (2010), Oliveira (2001, 2008), Paiva (2007) dentre outros. Na perspectiva do currículo, fundamenta-se em Apple (1999), Goodson (1995), Macedo (2007, 2011), Moreira e Silva (1999), Pacheco (1996), Sacristán (2000), Silva (2005). A relevância do estudo incide na contribuição para a pesquisa em educação, tendo em vista possibilitar uma análise sobre o currículo praticado e o prescrito no contexto da prática pedagógica. Os resultados apontam para a predominância da concepção de currículo como um conjunto de conteúdos programados e distribuídos em disciplinas, não alcançando, ainda, o suporte desejado para o trabalho docente. No caso específico da EJA, foco do estudo, mesmo com a existência da proposta oficial, desde 2000, ainda não é reconhecida pela maioria dos interlocutores, que preferem sustentar sua prática orientada pelo livro didático, apesar de não reconhecer que não atende às necessidades do aluno. As tensões vivenciadas na prática explicitam angústias, improvisações e inconclusões do trabalho docente, dificultando as interações entre professor, aluno e conhecimento, e a possibilidade de um trabalho participativo e de qualidade. Diante disso, faz-se necessário uma publicidade maior das propostas curriculares existentes no contexto escolar, a fim de redimensionar as práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de promover discussões coletivas que considerem o currículo como fonte de todos os aspectos da realidade escolar, com vistas ao alcance da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This thesis is the product of an investigation having as its object of study the curriculum and pedagogical practice experienced in schools influenced by the official curriculum proposals. Thus, the discussions were around the evidenced problem seeking to investigate to what extent the tensions and interactions resulting from teachers' conception on the official curriculum, interfere with the development of pedagogical practices in the form of Youth and Adult Education (EJA), aiming to analyze teachers' conception on the official curriculum intending to overcome tensions and interaction with the pedagogical practices developed at school. This is a qualitative research of interpretive character, descriptive, based specially on the assumptions presented by Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009), Gil (1999), Rey Gonzalez (2010), Oliveira (2007). The corpus of this research consists of data produced from questionnaires, semi-structured interviews, and focus groups conducted with teachers working in Youth and Adult Education in the school system in the state of Piauí and local systems of education in Teresina, Bom Jesus, Floriano, and Parnaíba. Searching on the data collected to answer the question that guided the study: How teachers' conception on the official curriculum of Youth and Adult Education contribute to overcoming tensions and consolidation of teaching practices in the school context? Data were organized into categories and interpreted according to the Discourse Analysis technique, based on conceptions of Bardin (2009), Fairclough (2008), Foucault (2009), Gracia (2004), Maingueneau (1997), May (1993), Nicolaci-da-Costa (2007), Pecheux (2008). The research is grounded in the theoretical and conceptual formulations that address the problem of Youth and Adult Education on view of theoretical scholars on the theme, such as: Arroyo (2001, 2011), Brunel (2004), Di Pierro (2010), Paiva (2007), Haddad (2003, 2007), Moura (2003, 2006, 2007), Oliveira (2010), Oliveira (2001, 2008), among others. From the perspective of the curriculum it has considered in Apple (1999), Goodson (1995), Macedo (2007, 2011), and Silva Moreira (1999), Pacheco (1996), Sacristan (2000), Silva (2005). The relevance of the study focuses on the contribution to educational research in order to make possible an analysis of the practiced and prescribed curriculum in the context of teaching. The results indicate the predominance of conception of curriculum, as a set of contents programmed and distributed in subjects not reaching what is desired to support the work of teachers yet. In the specific case of Youth and Adult Education, focus of the study, even with the existence of the official proposal, since 2000, is not yet recognized by most interlocutors who prefer to maintain its textbook-based practice despite not aware that it meets the student's needs. Tensions experienced in practice explicit anguish, improvisations, and non-conclusions of teaching hindering interactions among teacher, student, and knowledge and the possibility of a participatory and quality work. Given this, it is necessary a greater advertising of curriculum proposals in school context in order to resize the pedagogical practices developed to promote collective discussions to consider the curriculum as a source of all aspects of school reality to attain the quality of teaching and learning related to the education of young people and adults.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Pedagogical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Ensino regular x ensino supletivo	30
QUADRO 02 – Funções da EJA	33
QUADRO 03 - Distribuição das disciplinas	39
QUADRO 04 – Relação etapas e disciplinas	41
QUADRO 05 – Organização didático-pedagógica e curricular	42
QUADRO 06 - Matriz curricular da EJA presencial – Ensino Fundamental – Segmento I – Manhã–Tarde- Noite.....	44
QUADRO 07 - Matriz curricular da EJA presencial – Ensino Fundamental – Segmento II – Manhã –Tarde- Noite.....	45
QUADRO 08 - Matrícula EJA – Ensino Fundamental 2010.....	56
QUADRO 09 – Escolas visitadas nos municípios.....	57
QUADRO 10 – Perfil dos interlocutores.....	69
QUADRO 11 – Organização dos dados	73
QUADRO 12 – Subcategoria 1.1 – Concepções: desenvolvendo competências.....	86
QUADRO 13 – Subcategoria 1.2– Conteúdos: improvisações	89
QUADRO 14 – Subcategoria 1.3– Saberes: relação com a vida	92
QUADRO 15 – Subcategoria 2.1– Apoio ao trabalho educativo	94
QUADRO 16 – Subcategoria 2.2– Plano x Planejamento	96
QUADRO 17 – Subcategoria 2.3– Planificação da aula	98
QUADRO 18 – Subcategoria 3.1– Currículo: abordagem do conteúdo	101
QUADRO 19 – Subcategoria 3.2– Currículo: abordagem da prática	104
QUADRO 20 – Subcategoria 3.3– Currículo: estabelecendo relações	108

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Níveis de concretização curricular	36
FIGURA 02 – Escola Municipal Darcy Carvalho	58
FIGURA 03 – Unidade Escolar Martins Napoleão	59
FIGURA 04 – Escola Municipal Marlene Piauilino	60
FIGURA 05 – Unidade Escolar Aracy Lustosa	61
FIGURA 06 – Escola Municipal Padre Pedro de Oliveira	62
FIGURA 07 – Unidade Escolar Ribeiro Gonçalves	63
FIGURA 08 – Escola Municipal Benedito dos Santos Lima	64
FIGURA 09 – Unidade Escolar Dep. Francisca Trindade II	66
FIGURA 10 – Categorização dos dados	72
FIGURA 11 – Evidência da prática na sala de aula – 01	106
FIGURA 12 – Evidência da prática na sala de aula – 02	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CE – Câmara de Ensino
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
COEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DE - Divisão de Ensino
DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DOIE - Divisão de Organização e Inspeção Escolar
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OSPB - Organização Social e Política do Brasil
PEB - Programa de Educação Básica
PEI – Programa de Educação Integrada
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC – Secretaria Estadual da Educação e Cultura
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
UEJA – Unidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: problematizando o objeto de estudo	14
2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: políticas públicas, currículo e prática pedagógica, o que dizem os teóricos e os documentos oficiais.....	19
2.1 Currículo como campo específico de estudo: história e construção social.....	19
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no cenário Nacional: institucionalização e propostas curriculares.....	28
2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Piauí: propostas curriculares.....	37
2.4 Orientações pedagógicas no currículo da Educação de Jovens e Adultos: campo de possibilidades	46
3 CAPÍTULO II - A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	49
3.1 Visão situada da metodologia da pesquisa.....	49
3.2 Visão situada dos instrumentos da pesquisa.....	52
3.3 Visão situada do contexto empírico da pesquisa.....	55
3.4 Visão situada dos interlocutores da pesquisa	68
3.5 Visão situada da organização dos dados da pesquisa	71
3.6 Visão situada da análise interpretativa dos dados da pesquisa	77
4 CAPÍTULO III - BUSCANDO A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO ESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	83
4.1 Dialogando com a formação de pessoas jovens e adultas: um desafio.....	83
4.2 Concepções de currículo: conflito entre a individualização e personalização	85
4.3 Currículo oficial: tensões e interações na voz dos professores	94
4.4 Conteúdo e a prática pedagógica: relações entre tensões e interações	100
5 CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	123
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO: PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

No panorama atual, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume uma dimensão de educação permanente desenvolvida ao longo da vida na perspectiva de formação integral, deixando seu caráter supletivo. Para tanto, os princípios norteadores para formação das pessoas jovens e adultas mudaram. Novas propostas curriculares foram pensadas e construídas buscando subsidiar o professor e demais profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Neste âmbito, as propostas curriculares macro (Federal) e micro (Estadual e/ou municipal) que orientarão o trabalho no contexto escolar devem considerar as particularidades do seu público. Um dos aspectos importantes a considerar é a necessidade de uma preocupação mediante as exigências específicas da clientela de EJA que, além de atender aos jovens excluídos prematuramente do ensino regular, também é formada por homens e mulheres, jovens, adultos e idosos oriundos de diversas classes sociais.

Esta clientela apresenta um perfil étnico, social, econômico e cultural com muitas peculiaridades, o que requer uma prática educativa diferenciada, de modo a atender as necessidades destas pessoas que procuram a escola em busca de cidadania (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2006).

Refletindo a trajetória histórica da EJA, é notório que durante o processo de institucionalização, a partir da Lei Nº 5.692/71, que promoveu a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, seus educandos e profissionais precisam adaptar-se às propostas curriculares organizadas por disciplinas pautadas nos princípios pedagógicos voltados para a formação da criança de 7 a 14 anos (Ensino Fundamental – diurno), sem as devidas adequações, o que configura um grande desafio para os estudiosos e profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Na tentativa de fomentar esta discussão e oferecer um norte para os Estados e municípios construírem sua proposta curricular, frente às demandas específicas e considerando as peculiaridades desta modalidade de ensino da educação básica, o Governo Federal instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CEB nº 11/2000, reformulado mais recentemente através da Resolução nº 3/2010, que trata dos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, bem como para os exames de certificação, e também normatiza a

educação à distância a ser ofertada nesta modalidade de ensino. Entretanto, mantêm os princípios, os objetivos e as diretrizes formuladas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

No que se refere ao currículo, o Parecer institui que deve ser garantida a base nacional comum e diversificada, considerando os conteúdos, habilidades e competências estabelecidas. Porém, ressalta a flexibilidade curricular como oportunidade de aproveitamento das experiências diversas que os alunos trazem consigo, além dos sistemas poderem ajustar-se de acordo com o tipo específico de aluno.

Centrando o estudo neste público, os projetos político-pedagógicos devem considerar a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, trazendo em seu bojo componentes curriculares que combatem a desinibição, baixa autoestima e promovam consciência corporal e cultivo da socialidade, buscando contemplar o perfil distinto dos educandos da EJA.

Com a mudança de nomenclatura de Ensino Supletivo para EJA, esta modalidade de ensino assume uma proporção ampla, visto que sai da perspectiva de suprir carências e toma para si princípios da educação para a vida, ou seja, uma educação focada na aprendizagem ao longo da vida. Esta mudança conceitual implica na construção de uma proposta curricular organizada por situações de aprendizagem, privilegiando a formação integral, preparando as pessoas jovens e adultas para o exercício consciente da cidadania como objetivo central nas práticas de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002a).

A pesquisa concentra-se neste universo da EJA, tendo como objeto de estudo o currículo e a prática pedagógica vivenciada no interior das escolas, influenciadas pelas propostas curriculares oficiais.

Diante da complexidade das políticas públicas voltadas para a EJA, bem como a compreensão das práticas curriculares e pedagógicas, apoiamos-nos nas formulações teórico-conceituais de Apple (1999), Arroyo (2001, 2011), Brunel (2004), Di Pierro (2010), Goodson (1995), Haddad (2003, 2007), Macedo (2007, 2011), Moreira e Silva (1999), Moura (2003, 2006, 2007), Oliveira (2010), Oliveira (2001, 2008), Pacheco (1996), Sacristán (2000, 2001), Silva (2005), entre outros.

O despertar para esta problemática surgiu no convívio escolar, atuando em salas de aula de EJA, na coordenação pedagógica e até mesmo compartilhando com colegas de trabalho de outras escolas, que também sentem a necessidade de compreender melhor a produção de saberes através da conexão entre o currículo proposto e as demandas diárias da prática docente no cotidiano da sala de aula.

Compreendê-la pode servir de motivação para a formação continuada de professores que atuam nesta modalidade de ensino, além de acrescentar elementos para as discussões sobre o assunto, tanto para os gestores do sistema como no ambiente escolar. Além disso, pode contribuir para alargar o referencial teórico na área e colaborar com a institucionalização da educação básica na modalidade EJA.

Enfim, esperamos que este trabalho, possa ser um norte na condução do problema, considerando que a maioria dos estudos enfatiza as práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

Ao evidenciar as tensões e interações presentes nesta relação entre o currículo oficial a partir da concepção dos professores e as práticas pedagógicas desta modalidade de ensino, advém a relevância do estudo, visto que provoca o diálogo aberto sobre as práticas curriculares e pedagógicas pensadas e desenvolvidas para a EJA, refletindo sobre o percurso das políticas públicas para esta modalidade de ensino ao longo da história da educação do país. Ao mesmo tempo, abre espaços para uma discussão sobre as reais necessidades da escola com uma visão holística, na voz do educador, principal articulador de saberes escolares e não escolares.

A pertinência do estudo também incide na contribuição para a pesquisa em educação, ao oferecer subsídios para a reflexão das práticas curriculares e pedagógicas visando à qualidade do ensino oferecido ao público da EJA, visto que se trata de uma temática de interesse para a consolidação de políticas públicas dos países em desenvolvimento, nos quais existe déficit de escolarização provocado pela defasagem na aprendizagem dos jovens e adultos de 15 anos e mais, resultando na baixa escolaridade da maioria da população economicamente ativa.

Potenciando situações conflituais, tem-se a nítida convicção de que o resultado deste estudo servirá de subsídio para se repensar estratégias de enfrentamento dos desafios para o planejamento de políticas que possibilitem a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo, baseados nas necessidades do educando, aliando os saberes científicos aos saberes da experiência, fundamentais para a aprendizagem significativa dos alunos.

Nesta perspectiva, o presente estudo buscou investigar em que medida as tensões e interações resultantes da concepção dos professores sobre o currículo oficial interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Esta inquietação deu origem à seguinte questão norteadora do estudo: como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para a superação de tensões e a consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar?

De forma geral, objetivamos analisar a concepção dos professores sobre o currículo oficial visando à superação de tensões e interação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Especificamente, buscaremos compreender os princípios da proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos nos âmbitos nacional, estadual e municipal, identificar os processos de implantação do currículo oficial nas escolas da rede estadual e municipal de ensino, e refletir as práticas pedagógicas, tensões e interações a partir da concepção dos professores sobre o currículo oficial.

É neste contexto geral que se apresenta para a Academia a presente dissertação, organizada em três capítulos, iniciando com a problematização do objeto de estudo, introdução e fazendo uma pausa para a reflexão com as considerações conclusivas, momento em que são estabelecidas as relações com o produto das inquietações investigadas.

O capítulo I, intitulado - *Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, currículo e prática pedagógica, o que dizem os teóricos e os documentos oficiais*, discute o currículo como campo de conhecimento e constituinte da prática pedagógica do professor, discutindo a Educação de Jovens e Adultos a partir de sua institucionalização e regulamentação à luz das políticas de currículo voltadas para esta modalidade de ensino, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em *Trajetória metodológica da pesquisa*, capítulo II, apresentam-se os aportes metodológicos da pesquisa, o tipo, instrumentos utilizados e a forma de organização e análise dos dados, além de evidenciar o contexto de investigação e os sujeitos investigados.

No capítulo III, *Buscando a relação entre o currículo escrito e o currículo praticado: desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos*, discute-se o currículo à luz dos dados coletados, por meio de questionários, entrevistas e grupo focal, realizados com profissionais que atuam na EJA, tendo como referência basilar as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola.

Por fim, compartilhamos as conclusões inconclusivas, tendo como preocupação fundante a tentativa de expressar as aprendizagens construídas no percurso do estudo, latente nos resultados analisados.

Tendo em conta as tensões dialéticas entre a lógica das interações pessoais e profissionais, estruturada a partir lógica institucional nos níveis federal, estadual e municipal e a lógica do grupo de profissionais envolvidos na pesquisa em foco, a intencionalidade de trazer à tona uma reflexão acerca da relação entre o currículo construído para a EJA e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula é evidente.

Este ideário carece de ser transformado em instrumento de base para decisões no âmbito das políticas educacionais no sentido mais amplo, a fim de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade de vida deste público, que quase sempre ficou à margem das políticas públicas educacionais do país.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA, O QUE DIZEM OS TEÓRICOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo discutiremos as concepções e finalidades do currículo a partir de seu emergir, focando as configurações políticas e legais que constituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino da Educação Básica.

Com efeito, estas estruturações permitem evidenciar mudanças referentes ao currículo oficial, em nível nacional e local, e o instituído, bem como a prática pedagógica em seu contexto peculiar, a sala de aula, considerando a clientela específica, as pessoas jovens e adultas, configurando-se nas instituições de ensino como direito público subjetivo, garantido por Lei. Assim, buscamos a compreensão da complexidade do sistema com vistas a descrever a estrutura organizacional e operacional institucionalizada desta modalidade de ensino no Estado do Piauí.

2.1 Currículo como campo específico de estudo: história e construção social

Discutir o currículo e suas implicações no contexto escolar atual pressupõe compreender sua constituição no cenário mundial como campo específico de estudo. Etimologicamente, *currículo* tem sua origem na “[...] palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p.31). Deste modo, esta concepção vincula o currículo à ideia de prescrição. Isso significa dizer que o currículo irá definir os conhecimentos a serem ensinados com base em objetivos e metas pré-definidas.

Assim, o currículo desde seu emergir nos séculos XVI e XVII concebe um significado de determinação e diferenciação, na medida em que seleciona o conhecimento que deve ser ensinado em detrimento de outro e diferencia o acesso ao conhecimento para cada tipo de sujeito social.

Apesar de o termo currículo ter raiz latina, sua origem remonta as ideias calvinistas no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, o qual já abordava o termo e estrutura do currículo como prática educacional e a disciplina como prática social, com o objetivo de estabelecer princípios para determinar a forma de governar e a conduta pessoal. Isso explica que já na sua base havia uma estreita ligação entre conhecimento e controle.

Nesta perspectiva, o currículo configura-se em dois níveis distintos: o primeiro corresponde ao “contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido”, e o segundo contempla “a forma que este mesmo conhecimento é traduzido para uso em ambiente educacional particular, neste caso as classes, mas posteriormente a sala de aula” (GOODSON, 1995, p. 32).

No entanto, o currículo começa a ser delineado como um campo específico de estudo a partir do final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos quando “[...] um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo” (MOREIRA e SILVA, 1999, p.9).

Estes educadores tinham como princípio básico padronizar o comportamento e pensamento dos alunos a partir de atividades pedagógicas planejadas para esse fim. Neste sentido, o currículo é concebido como um instrumento de controle social.

Esse delineamento ancorava-se nas transformações sociais que aconteceram na virada do século nos Estados Unidos, momento em que a sociedade americana passou por diversas transformações, como o processo de industrialização acelerado, resultando na conseqüente urbanização da população, o que causou a impossibilidade de conservar o estilo de vida rural. Além disso, a presença de imigrantes com suas crenças, valores e comportamentos particulares de seus países de origem, exigiam um novo formato de escola que atendesse a diversidade social instalada.

Internamente, o país vivia um grande momento de adaptação educacional e social, emergindo, portanto, a necessidade de uma instituição que pudesse padronizar as crenças e comportamentos. Assim, o currículo entra como principal instrumento, assumindo as características de ordem, racionalidade, eficiência e a escola assume esse papel na perspectiva de possibilitar “[...] as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (MOREIRA e SILVA, 1999, p.10).

Nesse sentido, a escola passa a delinear-se como instituição organizada com vistas a atender a demanda social emergente e o currículo passa a fazer parte desse contexto, “[...] no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada em atividade organizada” (PACHECO, 1996, p.22).

O estudo de Bobbitt (1918) sobre o currículo como campo de especialização marca essa temática no início do século XX, por ter escrito uma obra específica, na qual a escola é concebida como uma fábrica e a educação um processo de civilização, na medida em que objetiva moldar a ação, conduta e comportamento humano.

Sobre a aplicabilidade do currículo à educação, Bobbitt (2004, p. 74, grifo do autor) afirma que: “[...] consiste na *série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar* para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”.

A conotação prática e prescritiva no conceito exposto sobre currículo fica evidenciada na preparação da criança como uma moldura do adulto esperado. Moreira e Silva (1999) nos esclarecem que foi nessa perspectiva que o currículo começou a se desenvolver como campo especializado de estudo, influenciado no Brasil pelo paradigma do tecnicismo.

Esse modelo educacional tinha como pressuposto básico modelar o comportamento humano, ou seja, educar para atender o sistema capitalista. Assim, a prática pedagógica caracteriza-se pela transmissão e reprodução do conhecimento e o papel do professor é reduzido a executor de tarefas, uma espécie de elo entre a verdade científica estabelecida e o aluno (BEHRENS, 2009).

Segundo Silva (2005, p. 23), apesar da vertente de Bobbitt prevalecer no campo da educação dos Estados Unidos “[...] no restante do século XX [...] ela iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey”.

Na perspectiva de Dewey (1920), a elaboração do currículo deve considerar o interesse do aluno e valorizar suas experiências. No Brasil, como destaca Moreira e Silva (1999), essa tendência contribuiu para o desenvolvimento da teoria escolanovista. Nesse sentido, Behrens (2009) argumenta que o escolanovismo apresenta-se como uma educação ativa e baseia-se no princípio da necessidade, constituindo-se num ambiente estimulador capaz de mobilizar a atividade do aluno. Antes de tudo, buscava o autodesenvolvimento e a realização pessoal do sujeito em formação, cabendo ao professor organizar e coordenar as

atividades planejadas em conjunto com os alunos, considerado como figura central do processo ensino-aprendizagem.

Assim, de acordo com Moreira e Silva (1999), tanto a perspectiva que concebe a criança como um adulto em miniatura quanto a que coloca em evidência o aluno como sujeito de interesses, ambas pautadas numa abordagem tradicional de escola e currículo, dominaram o pensamento curricular norte-americano dos anos de 1920 ao início dos anos de 1970, como observou Macedo (2007, p. 36):

Poderíamos dizer que Bobbitt opta pela orientação econômica e Dewey pelas inspirações democráticas cultivadas no contexto da sua época, em termos da organização da educação estadunidense. É assim que a aliança do econômico com o técnico-científico predomina sobre os ideários de uma educação pautada em princípios da democracia liberal concebida naquela época e naquele contexto. O currículo vai refletir isso até hoje, apesar de as contradições estarem muito mais presentes no desenvolvimento do próprio campo e das práticas.

Dessa forma, a origem do currículo como campo de investigação no contexto estadunidense está diretamente relacionado às necessidades sociais e políticas, tratando-se de uma “conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual” (PACHECO, 1996, p.21).

Contudo, toda essa conjuntura na definição do currículo como campo de estudos impulsionou o seu desenvolvimento por meio de pesquisas, publicações, conferências, avanços científicos e tecnológicos. No que acrescenta Moreira e Silva (1999, p. 12), esse crescimento deve-se a alguns fatores pontuais. Vejamos:

[...] a publicação do 26º Anuário National Society for the Study of Education (1927); a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, escrito por Ralph Tyler; e finalmente, o movimento da estrutura das disciplinas, desenvolvido mais intensamente após o lançamento do Sputnik pelos russos, em 1957.

Pacheco (1996, p. 22) evidencia a obra de Ralph Tyler (1949) como “o grande marco da especialização curricular, ao salientar a necessidade de uma teoria sobre o currículo”, haja vista ter em seu bojo o objetivo de delimitar o currículo como campo de estudo e teorizar o ensino.

As ideias de Tyler (1949) giravam em torno dos princípios elaborados com vistas à construção do currículo, os quais se pautavam em quatro itens: os objetivos que a escola deve

procurar atingir, as experiências educacionais que possibilitem a execução desses objetivos, como organizar essas experiências de modo eficiente e eficaz, e como esses objetivos estão sendo alcançados (KLIEBARD, 2011).

Podemos destacar nesses princípios básicos três dimensões que serão trabalhadas minuciosamente nos estudos de Tyler, consideradas no processo de planejamento do currículo: elencar objetivos a serem alcançadas, a metodologia com base em experiências educacionais e a avaliação desse processo, buscando a constatação de êxito da proposta.

A partir de então, as publicações e os estudos realizados na área de currículo disseminaram-se no meio educacional e acadêmico. Desta forma, em 1973, especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, com a finalidade de reconceitualização do campo onde “todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e a teórico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA e SILVA, 1999, p.14).

Nesse contexto, destacamos o surgimento da perspectiva de currículo ligada à Universidade de Wisconsin e Columbia, pautada no neomarxismo e na teoria crítica, tendo como principais representantes Michael Apple (1979) e Henry Giroux (1981).

Na concepção de Apple, para compreendermos o currículo é pertinente perguntar sobre suas conexões com as relações de poder, com vistas a garantir a hegemonia cultural. No entanto, esse processo de reprodução social não ocorre sem oposição, conflito e resistência. Já a contribuição de Giroux, no primeiro momento, está na crítica aos critérios de eficiência e racionalidade burocrática sobre o currículo e o conhecimento, desconsiderando seus aspectos histórico, ético e político, além de discorrer sobre o conceito de resistência por meio da pedagogia da possibilidade, na perspectiva de um conteúdo político e crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes, concebendo o currículo através dos conceitos de emancipação e libertação (SILVA, 2005).

Apple (1999, p. 51) reflete acerca da cultura comum que é tratada nos currículos e disseminada nas escolas que “em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores”, ou seja, somos meros executores e não autores constantes no nosso cotidiano, nas relações com os outros. Assim, a teoria crítica vai permitir outras formas de conceber o currículo, de modo a superar a tendência da prescrição que visa a preparar o homem que se pretende formar nos moldes determinados pelo currículo.

Neste âmbito, Silva (2005) traz uma discussão significativa e esclarecedora ao classificar e analisar as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais concebem o currículo como neutro e os conhecimentos estabelecidos como inquestionáveis. As teorias críticas e pós-críticas questionam tal neutralidade, o porquê de certo conhecimento ser elencado e outro não, além de abordar as conexões entre saber, identidade e poder.

Especificamente, a abordagem crítica destaca a ideologia e o poder no âmbito do currículo, enquanto que a pós-crítica enfatiza conexões do currículo com as questões do multiculturalismo, o papel do gênero, da raça e etnia na produção das desigualdades social e educacional. Sendo assim, a teoria crítica “volta-se para compreender *o que o currículo faz com as pessoas e as instituições* e não apenas *como se faz o currículo*” (MACEDO, 2007, p. 38, grifo do autor).

Na perspectiva ativa do currículo devem ser considerados diversos fatores culturais e sociais de aprendizado, tendo em vista que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Nesse sentido, a abordagem crítica vai além da concepção de currículo, busca compreender a dinâmica e implicações dos atos de currículo que corresponde a toda atividade mediada pelo processo ensino-aprendizagem (MACEDO, 2007).

Assim, atos de currículo consideram processo e conteúdo em uma relação interativa “[...] mais ainda e, acima de tudo, a responsabilização/participação [...] levando em conta a práxis curricular, é um conceito chave, um gesto ético-político” (MACEDO, 2011, p. 47-48).

As influências curriculares no Brasil foram transplantadas das tradições norte-americanas desde 1920, através de acordos entre os governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina. Com o início da democratização e o enfraquecimento da Guerra Fria, na década de 80, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada e o nosso país passa a receber, no campo do currículo, influências internacionais e nacionais de autores do pensamento crítico, como Michael Apple e Henri Giroux, Freire, dentre outros (MACEDO, 2007).

Silva (2005) ressalta que apesar de Paulo Freire não abordar especificamente o tema currículo, faz crítica a este quando trata a concepção de educação bancária e promove o conceito de educação problematizadora, na medida em que esclarece Freire (1987, p.38):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

Fica evidente a crítica ao currículo posto e praticado no contexto educacional e a urgente necessidade de um currículo que considere seus educandos como autores do conhecimento, na medida em que problematizam, estabelecendo um confronto com a diversidade de realidades dos sujeitos que os praticam e vivenciam.

Na Educação de Jovens e Adultos os postulados de Paulo Freire ganham destaque. Suas propostas focalizam as relações entre professor, aluno e conhecimento, as quais estão sempre orientadas por uma posição política que pode ser assumida pelo professor sob dois aspectos: neutralidade ou transformação. No primeiro caso, ele estará assumindo inconscientemente a conservação da estrutura social, enquanto que ao optar pela educação transformadora, proporcionará reflexões sobre a realidade, fazendo com que o educando chegue a um nível de consciência crítica que leva a mudanças significativas (BRASIL, 2002).

A década de 90 é marcada pelo hibridismo de diferentes tendências e, conseqüentemente, dificuldades de definição do termo currículo, visto que o “currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais” (MACEDO, 2007, p. 42).

As questões conflituosas no âmbito do currículo giram em torno de seu significado, que segundo Goodson (1995) contempla o simbólico e o significado prático. O primeiro representa uma análise pública de escolarização na qual são estabelecidas normas básicas, bem como a disponibilidade de recursos financeiros. O segundo diz respeito ao currículo praticado que se expressa cotidianamente de forma contraditória e criativa em relação às normas básicas, entretanto, ainda assim também tem um significado simbólico.

É nesses termos que se percebe claramente a distinção conflitante, reconhecidamente no campo teórico, entre o currículo escrito e o currículo ativo, ou seja, o currículo vivenciado na sala de aula a partir das emergências diárias.

Nessa perspectiva, Silva (2005) ressalta o currículo oculto como representante das características estruturais da sala de aula e das situações de ensino e aprendizagem, mais do que conteúdo, na medida em que os sujeitos estabelecem a organização espacial, as relações de autoridade, a distribuição do tempo, bem como os padrões de recompensa e castigo. Esses elementos que constituem o ambiente escolar, apesar de não fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma significativa no processo de aprendizagem.

Neste sentido, Goodson (1995, p. 24) afirma que:

A questão é que o potencial para uma estreita relação – no extremo oposto, uma não-relação – entre teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos – quanto à exposição e quanto à teoria – bem como da sua execução interativa em sala de aula.

Apesar desta ideia de pólos opostos, é possível uma relação interativa entre o que foi escrito e o que será praticado. Isso sugere um currículo proposto de forma organizada que possibilite um parâmetro para a prática pedagógica. A mediação nessa relação envolve as instâncias educacionais nos níveis federais, estaduais e municipais até chegar à escola, professores e aos alunos que serão os agentes diretos “como uma área de produção e reprodução escolar” (GOODSON, 1995, p. 27).

Produção na medida em que este currículo é vivenciado por diversos sujeitos em contextos diferentes na complexidade inerente à sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem, impulsionando uma ressignificação da prática, dos conceitos, conhecimentos e aprendizado permeado entre os sujeitos envolvidos. Reprodução no sentido de praticar o que foi teorizado no currículo proposto, com base nos anseios sociais.

No âmbito da EJA, esta questão é ainda mais conflitante, já que se trata de uma modalidade de ensino voltada para um público com características diferenciadas, ou seja, que antes se configurava como uma modalidade constituída principalmente por pessoas que há muito tempo não frequentavam a escola. Atualmente, no público que efetivamente frequenta os programas de Educação de Jovens e Adultos é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. Tal rejuvenescimento da clientela da EJA, de acordo com Brunel (2004), deu-se a partir dos anos de 1990.

É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes, jovens recém-saídos do ensino diurno, por onde tiveram passagens acidentadas, já que “embora não se possa negar que os jovens, atualmente, têm maiores possibilidades de acesso à escola, seu percurso

educacional é marcado pela descontinuidade, tendo em vista que a escola a que têm acesso não oferece condições propícias de aprendizagem” (MOURA, 2007, p. 57).

A realidade educacional do Brasil tem demonstrado que o alto grau de exclusão escolar quase sempre significa a permanência de crianças, adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora numa mesma série por anos seguidos, até que a repetência ou a evasão produzida por fatores econômicos, sociais e pedagógicos os exclua da escola, produzindo nesse processo parte substantiva da clientela destinada à Educação de Jovens e Adultos.

Brunel (2004) constatou em sua pesquisa que o número de jovens e adolescentes cresce na modalidade de EJA. Tais mudanças provocam modificações no cotidiano escolar, nas relações entre os sujeitos.

Vale alertar que são jovens desmotivados e com histórico de repetência, que se sentem excluídos pelo processo natural, já que “[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular [...] não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, [...] abdica de se comunicar com o mundo das pessoas” (OLIVEIRA, 2008 p. 21).

Neste cenário, a Educação de Jovens e Adultos torna-se a última alternativa. Uma inclusão dentro do mesmo sistema que o exclui. São jovens que segundo Brunel (2004) estão fora do contrato social, num espaço sem definição na sociedade e com a imagem ligada ao sexo, droga, violência, DST, gravidez indesejada. Alunos rotulados como inferiores e fracassados, que passam por várias situações de discriminação e preconceito.

Nesse mesmo contexto no qual os jovens estão cada vez mais presentes também convivem simultaneamente os alunos adultos com um perfil diferenciado, que está diretamente relacionado à “[...] classe social a que pertencem, incluindo-se os valores, as etnias, o gênero, bem como a diversidade de participação na sociedade, sobrepondo-se a idade cronológica e o nível de escolaridade que possuem” (MOURA, 2007, p. 57), por essa razão fazem parte de seus anseios, a possibilidade de escolarização e a EJA assume o papel de proporcionar essa formação a quem não a teve no período adequado.

Neste sentido, Oliveira (2010, p.124) ressalta que a proposta curricular deve buscar caminhos próprios no que diz respeito a metodologias voltadas para essa modalidade de ensino e transpormos a “cômoda postura de fazermos da EJA um arremate das práticas curriculares do ensino fundamental diurno”.

Na perspectiva de Silva (2005), o currículo envolve conexões com a identidade (aquilo que somos), subjetividade (aquilo que nos tornamos) e poder (privilegiar um tipo de conhecimento), na medida em que busca entender sobre o que ensinar, para quem, o modelo de ser humano a ser referenciado e para que tipo de sociedade.

Tais reflexões poderiam servir de norte ao pensarmos o currículo para EJA. Deste modo, o currículo pode ser ensino e eficiência, aprendizagem e desenvolvimento, matriz curricular e lista de conteúdos, além de ser também aquilo que dele se faz.

Oliveira (2010), a partir de uma pesquisa na qual analisou alguns registros de práticas curriculares desenvolvidas por educadores em contextos de salas de aula de EJA, destaca uma diversidade de práticas docentes denominadas alternativas, instituintes, heterogêneas e alternativas-oficiais. O registro dessas práticas possibilitou que fossem elencadas questões conflitantes e desafiadoras, como destaca Oliveira (2010, p. 127):

[...] a criação de estratégias para responder de forma apropriada à especificidade cultural de cada grupo; a preocupação com a definição dos conteúdos curriculares; a resistência dos alunos em se reconhecerem como sujeitos históricos; os conflitos entre a valorização da experiência prévia e as marcas do modelo de escola que os alunos esperam que seja reproduzido.

Tendo em vista essa dinâmica do trabalho curricular nos espaços escolares, especificamente na EJA, é pertinente uma nova compreensão de currículo, que considere não um produto pré-estabelecido, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam (OLIVEIRA, 2001).

No item seguinte, o nosso olhar volta-se para a abordagem do currículo da EJA na legislação e propostas curriculares oficiais.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional: institucionalização e propostas curriculares

Ao refletir sobre a intencionalidade das propostas curriculares para a EJA, faz-se necessário um passeio pela legislação a partir de sua institucionalização, mantendo um diálogo com os princípios que nortearam a construção dos currículos oficiais que serviram de

embasamento para a construção das propostas curriculares locais, além de dialogar com saberes advindos dos estudos sobre a temática evidenciada, dada a sua complexidade.

A partir do reconhecimento de que o currículo, mais do que prescrição, é ação, o que leva cada professor de EJA, em sua prática diária, a decidir o que vai ser ensinado, para quem e com qual objetivo, numa relação dialógica, é pertinente uma tomada de consciência das implicações de suas ações na vida dos educandos, considerando seu contexto, suas experiências de vida, suas necessidades mediatas e imediatas, visto que “[...] a definição prévia e coletiva de alguns princípios norteadores do trabalho pedagógico de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades” (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

A Educação de Jovens e Adultos começa a configurar-se como um direito garantido, com a promulgação da Lei Federal Nº 5.692/71, que deu uma amplitude a esta modalidade de ensino não caracterizada até então em nenhuma das reformas anteriores (MOURA, 2003).

A Lei em destaque dedica o Capítulo IV, intitulado “Do Ensino Supletivo”, cujos Artigos 24 a 28 definem finalidade, abrangência, cursos e certificação. Assim a educação de adultos no seu percurso histórico “[...] foi denominada de Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, entre outras denominações próprias das grandes campanhas de massa, por não ser considerado um direito, tanto do ponto de vista jurídico, quanto da conquista de legitimidade junto à sociedade” (MOURA, 2006, p.32-33).

Salientamos que os exames de madureza instituídos nacionalmente desde 1890, durante a reforma Benjamin Constant, como pré-requisito para ingresso no ensino superior, a partir da Lei 5.692/71, “passaram a se chamar exames supletivos, ganharam novas características e integraram-se dentro das intenções político-educacionais da educação de jovens e adultos” (EUGÊNIO, 2004, p. 46-47).

Na perspectiva de Haddad (2003, p.112), a Lei que instituiu o Ensino Supletivo, apesar de ter sido promulgada no período em que o Brasil se encontrava sob o domínio da ditadura militar “[...] deu resposta ao grande movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freiriano e pelos movimentos de cultura popular”, possibilitando a escolarização daqueles que não puderam efetivá-la na infância e adolescência.

Na referida Lei, a educação de pessoas jovens e adultas assume um caráter supletivo e tem como referência de operacionalização o Parecer nº. 699/72, que define as funções de suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação, além de tratar dos estabelecimentos que

ofereciam o ensino supletivo (MOURA, 2003). A suplência atende a necessidade de suprir a escolarização para adolescentes e adultos, com possibilidade de conclusão, prosseguimento na modalidade regular ou a habilitação com formação técnica (BRASIL, 1978).

O suprimento contempla a formação numa concepção mais ampla, na perspectiva de constante atualização e retorno a uma escola que oferta além dos cursos regulares e obrigatórios, mas alternativas formativas no sentido de aperfeiçoar e atualizar os sujeitos que já tenham uma formação concluída ou parcialmente efetivada e precisam desse retorno, visto o caráter dinâmico do conhecimento e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Na descrição do relator do Parecer N° 699/72, Conselheiro Valnir Chagas, esta função é conhecida “e cada vez mais reclamada sob denominações com as de ‘reciclagem’, ‘educação continuada’, ‘educação permanente’ e outras, todas muito em voga, o suprimento atende a um imperativo que se torna permanente no mundo moderno.” (BRASIL, 1978, p.41). A aprendizagem é a “formação metódica no trabalho”, a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantidas.

A qualificação visa efetivamente à profissionalização. Com base nas funções definidas para o ensino supletivo o parecer resume as questões quanto ao currículo em comparação ao ensino regular (QUADRO 01).

QUADRO 01 - ENSINO REGULAR X ENSINO SUPLETIVO

ÍTENS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLÊNCIA	SUPRIMENTO
Currículo: a) Núcleo comum b) Parte diversificada c) Mínimos profissionais do 2º grau	a) Obrigatório b) Aprovado c) Obrigatórios	a) Livre; admitida equivalência; b) Livre c) Facultativa, mas recomendáveis, quando os estudos alcancem esse nível: admite-se equivalência	a) Prejudicado b) Livre c) Facultativos (admitida, porém, equivalência)	a) Obrigatório p/ exames que incluam a parte geral b) Prejudicado c) Obrigatório p/ exames que incluam profissionalização	Prejudicado

FONTE: Parecer 699/72, CE de 1º e 2º Graus, aprovado em 6/7/72

Analisando os dados do quadro, percebe-se que dos três itens abordados sobre o currículo no ensino regular, dois são obrigatórios, o núcleo comum e os mínimos profissionais do 2º grau. Já a parte diversificada depende de aprovação pelos sistemas de ensino. Entretanto, no ensino supletivo, dentre as funções definidas apenas a suplência é obrigatória, com destaque para os exames incluindo a parte geral e a profissionalização.

Nos demais itens, a obrigatoriedade perde espaço e observa-se o crescimento das permissões em forma de *livres* e *facultativos*. Com relação aos itens considerados prejudicados, de acordo com o parecer em questão, corresponde à inconveniência ou mesmo impossibilidade de qualquer previsão de eficácia e eficiência.

Quanto aos currículos do núcleo comum e mínimos profissionais do 2º grau, na função de aprendizagem do ensino supletivo, apesar de serem considerados *livres*, admitem *equivalência* ao currículo do ensino regular, o que sinaliza para uma estruturação curricular mais definida, visto que utiliza como parâmetro um currículo já estabelecido, organizado e praticado. Assim, provoca mudanças significativas ao abrir para possibilidades de adequação ao estudante jovem e adulto, na medida em que não estabelece a correspondência total como obrigatória.

Obviamente que a EJA, a partir de então, mesmo com as carências iniciais de operacionalização, passa a ser institucionalizada. Neste panorama, o que antes prevalecia nos movimentos sociais através da educação popular ou em programas de governo voltados especificamente no combate ao analfabetismo, começa a ser oferecido nas escolas, uma educação para o estudante jovem e adulto, com locais específicos de oferta e faixa etária definida para ingresso.

Desse modo, destaca-se como progresso importante, no sentido de garantir o direito à educação ao jovem e adulto, a promulgação da Constituição Federal em 1988, ao estabelecer como dever do Estado de promover o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos. E vai mais além, trata do acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito subjetivo (CF, art. 208, § 1º), ou seja, inerente a todos os sujeitos, independente de idade, classe social, cultura ou etnia.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, promulgada oito anos após a Constituição de 1988, dedica os artigos 37 e 38 à EJA, reafirmando o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos, que terão como referência a base nacional comum do currículo.

Avança ao determinar em seu Art. 37, § 1º que os sistemas de ensino irão proporcionar ao educando da EJA “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Entretanto, percebe-se que apesar de ser tratada como Educação de Jovens e Adultos, com

vistas a uma educação permanente e reconhecer sua especificidade, ainda insiste nessa modalidade de ensino o caráter de suplência.

Nesse sentido, Haddad (2003) nos alerta para considerarmos a conjuntura em que a Lei foi produzida, ao afirmar que “a nova LDB vem completar este movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe” (p.117).

Outra mudança ocasionada pela Lei 9.394/96 foi com relação à idade mínima para os exames supletivos com fins de certificação, passando de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio. Com relação aos cursos de EJA, a Resolução nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, apesar de não definir a idade mínima para ingresso, deixando a cargo dos sistemas de ensino, em seu artigo 7º, parágrafo único, veda “a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos”, ficando claro que a matrícula nos cursos de EJA, somente a partir dos quinze anos de idade.

O Plano Nacional de Educação, regulamentado na CF, em seu Art. 214, de duração decenal, estabelece objetivos educacionais específicos a EJA, no sentido de contribuir com a garantia do direito à educação a essa modalidade de ensino.

Entretanto, apesar das mudanças legais, segundo Haddad (2007, p. 197):

[...] não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

No cenário internacional a EJA é marcada principalmente por meio da Declaração de Educação Básica para Todos (crianças, jovens e adultos), promulgada em Jomtien – Tailândia, em 1990, que traz em seu preâmbulo a máxima afirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos “toda pessoa tem direito à educação”, questão que há décadas se discute mundialmente.

Contudo, as conquistas avançam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, através da Resolução nº 1/2000, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e define a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, objetivando a formação do

sujeito para o exercício da cidadania, afastando a ideia de compensação e suprimento e assumindo as funções de reparação, equidade e qualificação (QUADRO 02).

QUADRO 02 - FUNÇÕES DA EJA

PARECERES	FUNÇÕES DA EJA		
PARECER CE N° 699/1972	SUPRIMENTO: proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.	APRENDIZAGEM: formação metódica no trabalho, a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas.	QUALIFICAÇÃO: baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização, sem preocupações com a educação geral.
	REPARADORA: significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.	EQUALIZADORA: igualdade de oportunidades. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.	QUALIFICADORA PERMANENTE: / tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida (qualquer momento da vida escolar ou não). É o próprio sentido da EJA.

FONTE: Parecer 699/72, CE de 1º e 2º Graus, aprovado em 6/7/1972 e Parecer CNE/CEB N° 11/2000, aprovado em 10/05/2000

A função reparadora visa à afirmação do direito a uma escola de qualidade, a “uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e a uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais”. Restauração de um direito negado é também o reconhecimento de uma igualdade, sem confundir com a noção de suprimento. Significa “igualdade perante a lei ponto de chegada da função reparadora se torna um ponto de partida para igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2000, p. 9).

A função equalizadora visa a dar mais oportunidades de acesso e permanência na escola a aqueles que tiveram menos possibilidades de escolarização que os outros, com vistas ao desenvolvimento de pessoas de todas as idades.

A função qualificadora, também chamada de permanente, atribui à EJA o caráter contínuo na atualização de conhecimentos por toda a vida, em contextos escolares e não-escolares, concebendo o homem como um ser inconcluso e considerando aspectos como o universalismo, a solidariedade a igualdade e a diversidade. Diferente da função de qualificação do Parecer CE nº 699/72, que se limita à educação profissional.

Estas medidas configuram-se como um marco importante para EJA, tendo em vista propiciar à EJA uma nova perspectiva no sentido de ampliar e garantir seus direitos, além de considerar suas necessidades. A aprovação deste parecer representa muito mais que diretriz curricular, significa reconhecer as especificidades desta modalidade. Para tanto, preconiza um currículo específico, com base nos “princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas” (BRASIL, 2000, p. 61).

Para Arroyo (2011a, p.13), o currículo constitui-se em um território em disputa, cercado, por ser um elemento estruturante no contexto escolar; deste modo, é o mais normatizado, diante de indicadores como:

[...] a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, ético-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária.

Assim, em 2001, o MEC publica a proposta de orientações curriculares para o primeiro segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental menor, considerando suas as especificidades, na perspectiva de educação ao longo da vida e objetivando “oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados” (RIBEIRO, 2001, p. 15).

Esta proposta começou a ser construída no ano de 1995, fruto de amplo debate entre especialistas e apoio de diferentes instituições, por meio de seminários e pareceres emitidos, a cada versão formulada com a participação direta do MEC. Algumas limitações são apontadas pelos autores da proposta no que diz respeito a abranger somente as séries iniciais do ensino fundamental e ausência de orientação curricular nas áreas de educação artística e educação física.

A proposta em questão contempla um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, fundamentos e objetivos gerais, bem como as áreas de língua portuguesa,

matemática e estudos da sociedade e da natureza, destacando os fundamentos e objetivos de cada área, acompanhada de blocos de conteúdos e objetivos didáticos, e também aborda planejamento e avaliação.

Para garantir a cobertura de todo o nível de ensino fundamental, o MEC publica, em 2002, a proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA, pautada nos princípios de cidadania e no compromisso com a qualidade do ensino ofertado na perspectiva da aprendizagem e qualificação permanente, além de fundamental. Tal proposta foi pensada, elaborada e publicada com “a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA” (BRASIL, 2002 p. 7).

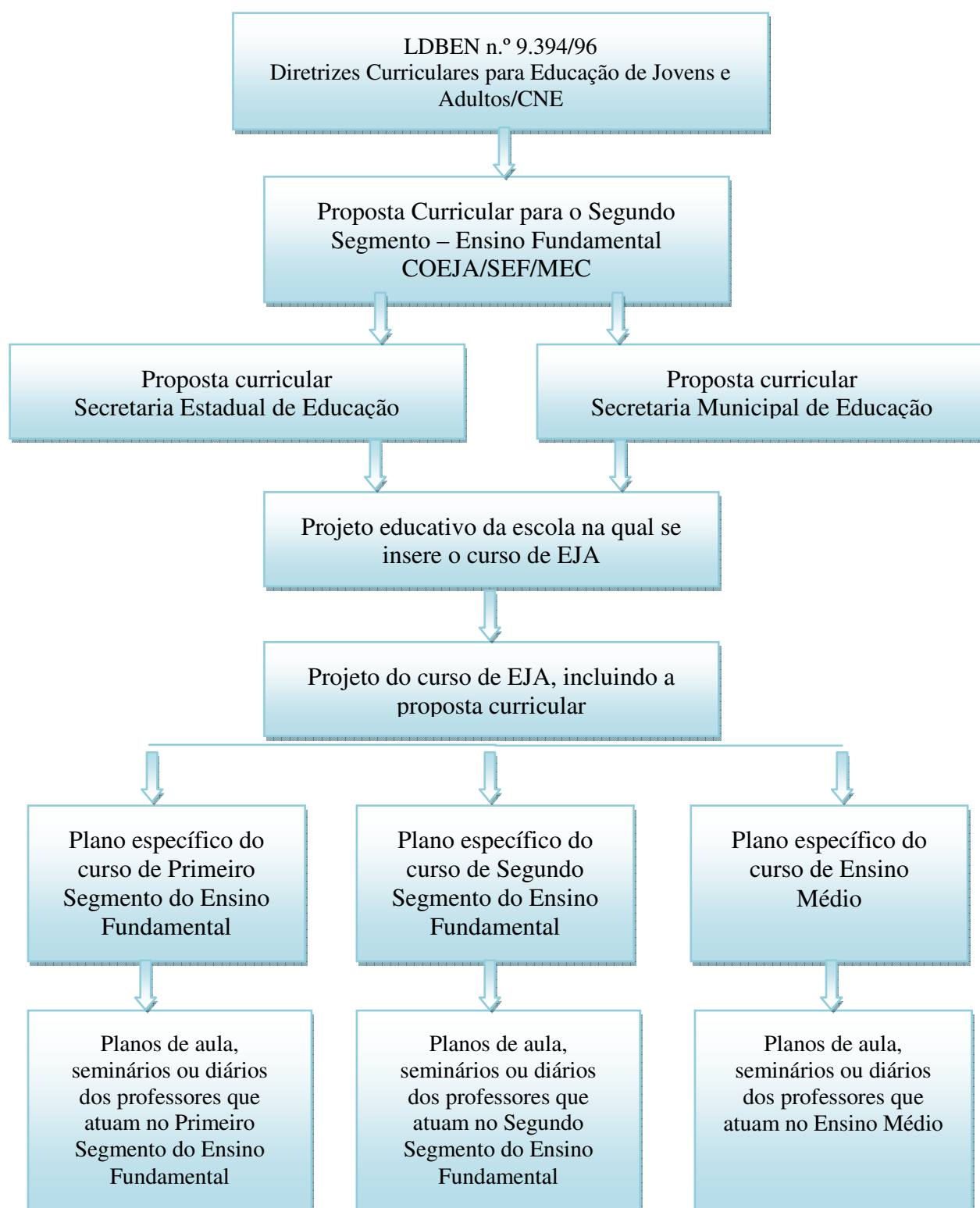
Considerando as especificidades da clientela da EJA e as características do curso, a referida proposta foi organizada em três volumes, conforme segue:

Volume 1: Apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. Volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física (BRASIL, 2002 p. 7).

Com este panorama, o MEC inicia os níveis de concretização curricular, que parte com as orientações da esfera federal, utilizadas como subsídio pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que passaram a elaborar suas propostas respeitando as especificidades e diversidades locais.

Por fim, as propostas curriculares oficiais chegavam às escolas não como determinações prontas e acabadas, mas para servirem de norte na elaboração de uma proposta curricular que representasse a identidade da instituição de ensino, além de subsidiar o planejamento de ensino, a elaboração de projetos, o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. A figura 01 apresenta o processo de organização do currículo a partir da Lei 9.394/96, passando pelas Diretrizes Curriculares para EJA até os planos de aulas e as atividades realizadas pelos professores no contexto escolar.

FIGURA 01 – NÍVEIS DE CONCRETIZAÇÃO CURRICULAR



FONTE: BRASIL. MEC, Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, 2002 (p. 79).

É neste contexto de mudanças que a Resolução nº 3/2010 fundamenta no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, ao instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância, fixa algumas modificações como a substituição do termo “supletivo” por “EJA”.

Esta alteração pode contribuir para superar o caráter de suplência no sentido de reconhecer o direito de igualdade aos sujeitos da EJA e se consolidar como uma modalidade de ensino. Outra mudança significativa diz respeito à idade mínima para prestar os exames, bem como para ingresso nos cursos de EJA.

No âmbito das políticas públicas voltadas para a EJA, temos muito que avançar. Di Pierro (2010) destaca quatro processos que influenciaram positivamente nas últimas décadas esta modalidade de ensino, como as pesquisas com legitimidade científica sobre as práticas em educação formal e não-formal; articulação de uma rede de fóruns com participação de quase todos os estados brasileiros com influência nas políticas públicas de EJA; implementação de políticas de atendimento inspiradas na tradição da educação popular libertadora; e ações impulsionadas pelos movimentos juvenis, das mulheres, dos homossexuais, dos afro-descendentes, dos indígenas e dos povos do campo.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Piauí: propostas curriculares

No Estado do Piauí, o Ensino Supletivo, [...] “integra o compromisso com a educação básica de adolescentes e adultos por meio de Cursos, Programas e Projetos” (MOURA, 2003, p. 79). Nesse âmbito, destaca-se o Programa de Educação Integrada (PEI), desenvolvido na função suplência, o qual foi implantado em fase experimental em 1971, em convênio com o MOBREAL, equivalendo às séries iniciais do 1º grau; posteriormente, em 1972, a responsabilidade ficou inteiramente a cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A organização curricular do Programa ancorava-se nos princípios do ensino globalizado, tendo como fundamentos básicos os textos geradores, com foco na experiência

do educando, na perspectiva de aceleração da aprendizagem para os alunos a partir dos 15 anos de idade que estão à margem do sistema educacional. Em 1984, o PEI foi reformulado e “passou a ser denominado Programa de Educação Básica (PEB), conservando a estrutura e metodologias originais, posteriormente, passou a chamar-se Curso de Suplência de 1º grau” (MOURA, 2003, p. 80).

Com o objetivo de operacionalizar de forma padronizada o ensino destinado a pessoas jovens e adultas em todo o Estado, a Secretaria Estadual de Educação do Piauí, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), Divisão de Ensino (DE) e Divisão de Organização e Inspeção Escolar (DOIE), em fevereiro de 1993, organiza um documento que determina a Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência de 1º Grau, com base na legislação em vigor, Lei 5.692/71, Capítulo I, artigo 4º - Capítulo IV, artigo 24º, preconizava:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos [...]. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

A estrutura e normas da SEDUC/DEJA determinam ainda que o curso de suplência de 1º grau tem a duração de 05 (cinco) anos letivos distribuídos em 05 (cinco) etapas, sendo a 1ª etapa equivalente à Alfabetização e a partir da 2ª etapa equivalente a duas séries por etapa, cada série equivalente será trabalhada em um semestre letivo, definindo a carga horária de cada etapa.

Quanto ao currículo, é organizado de forma a ser desenvolvido utilizando a metodologia do Ensino Direto, com avaliação no processo envolvendo disciplinas do Núcleo Comum, assim distribuídas (QUADRO – 03):

QUADRO 03 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS

ETAPAS/SÉRIES CORRESPONDENTES	DISCIPLINAS
1ª Etapa (Alfabetização)	– Português – Matemática
2ª e 3ª Etapas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	– Português – Matemática – Ciências – Estudos Sociais – Educação Física
4ª e 5ª Etapas (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries)	– Português – Matemática – Ciências – História – Geografia – Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política do Brasil – Inglês – Educação Física

FONTE: Estrutura e Normas de Funcionamento do Curso de Suplência de 1º Grau, Governo do Estado – SEDUC – DEJA, 1993.

Dentre as disciplinas relacionadas para cada etapa, destacam-se Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), com oferta somente na 5ª etapa, referente à sétima e oitava séries do Ensino Fundamental. A Educação Física seria cursada nas turmas do ensino regular, e a disciplina Inglês só seria ministrada onde as condições permitissem. Quando não incluída na grade curricular, deveria constar observação do histórico escolar o seguinte texto: “A disciplina Inglês foi dispensada nos termos do artigo 1º da Resolução nº 58, de 22.12.76 de CFE” (PIAUI, 1993, p. 12).

O documento em questão definia normas referentes à entrada de alunos; formação de turmas; metodologia; planejamento; tipo e critérios de avaliação; técnicas e instrumentais de avaliação; procedimentos de recuperação; promoção e certificação, além de relacionar toda a organização administrativa, apoio técnico-pedagógico, incluindo supervisão pedagógica, orientação educacional e multimeios (laboratório e biblioteca), bem como a implantação do conselho escolar.

Também estão inclusos os anexos com o parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 13/93, aprovando o documento de estruturação do ensino supletivo, a matriz curricular, modelo de certificado, histórico escolar, transferência, ficha bimestral de estatística e as fichas de controle de rendimento escolar na versão mensal e bimestral.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos estrutura-se de forma organizada e consolida-se nas instituições de ensino no Estado do Piauí, pautada na legislação em vigor, sendo reconhecida pelos gestores como uma necessidade de ensino a ser ofertado com qualidade.

No sentido de seguir as orientações da LDBEN nº. 9.394/96 e das diretrizes curriculares para EJA em discussão no âmbito do MEC, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) organiza e publica, em 1999, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, correspondente à alfabetização e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta proposta foi referendada pelos princípios da proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental, elaborado pela Ação Educativa, uma “organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, proposta essa adotada, publicada e divulgada pelo MEC” (PIAUI, 1999, p. 6).

O documento traz em seu bojo uma breve apresentação, em seguida a introdução que resumidamente justifica e contextualiza a proposta, além de acrescentar um tópico sobre a história da EJA no Brasil e no Piauí. Abordando os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, destacando aspectos conceituais como o diálogo na perspectiva da construção do conhecimento, a leitura e escrita como princípio básico para construção da cidadania e a aprendizagem escolar como elemento articulador da valorização da autoestima. Apresenta dez objetivos gerais a serem alcançados pelos educandos da EJA. Define as áreas de estudo e organiza o primeiro segmento do Ensino Fundamental em três etapas, com duração de um ano, cada, mantendo a estrutura estabelecida anteriormente, inclusive um ano para alfabetização correspondendo à primeira etapa.

A proposta DEJA/SEED/PI diferencia-se da orientação nacional quanto às áreas de estudos, ao desdobrar a área de Estudos da Sociedade e da Natureza em Iniciação ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais e Iniciação ao Estudo das Ciências Naturais. Estabelecidas as áreas de estudos, são elencadas para cada área a caracterização e objetivos, bem como os blocos de conteúdos, objetivos específicos e indicações metodológicas. Por último, são especificadas as orientações didáticas sobre o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem.

Quanto à organização curricular, podemos destacar mudanças na distribuição dos conteúdos das três etapas. A disciplina de Estudos Sociais foi substituída pelas disciplinas de História e Geografia; também surgem as disciplinas de Artes e Ensino Religioso na segunda e

terceira etapas, e os Temas Transversais em todas as etapas. Com relação à Educação Física, o documento não faz referência (QUADRO 04).

QUADRO 04 – RELAÇÃO ETAPAS E DISCIPLINAS

ETAPAS/SÉRIES CORRESPONDENTES	DISCIPLINAS
1ª Etapa (Alfabetização)	<ul style="list-style-type: none"> – Português – Matemática – Temas Transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual)
2ª e 3ª Etapas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)	<ul style="list-style-type: none"> – Português – Matemática – História – Geografia – Ciências – Artes – Ensino Religioso – Temas Transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual)

FONTE: Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: 1º segmento do ensino fundamental – Teresina: 1999.

Vale ressaltar que pela primeira vez a SEDUC planeja e organiza uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos com conteúdos, objetivos e sugestões de metodologias elaboradas em consonância com suas especificidades. Esta iniciativa constitui-se em um marco para esta modalidade de ensino no Estado do Piauí e um instrumento norteador de grande valia para as escolas e, principalmente, para o educador que atua na EJA.

Dando continuidade ao trabalho de desenvolvimento da EJA e seu novo panorama, a SEDUC, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), publica em 2000, a Estrutura e Organização Didático - Pedagógica do Curso de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, Aceleração I e II, sendo republicada em 2003 pela Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA). Neste documento, diferente da organização anterior, o Ensino Fundamental está organizado em apenas quatro etapas, distribuídas entre as acelerações I e II (QUADRO 05).

QUADRO 05 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E CURRICULAR

ENSINO FUNDAMENTAL (Jovens e Adultos)	ETAPAS	CORRESPONDÊNCIA COM O ENSINO REGULAR DIURNO	DURAÇÃO	COMPONENTES DO CURRÍCULO
ACELERAÇÃO I	1	1ª e 2ª séries	1 ano	- Língua Portuguesa - Matemática - Estudos da Sociedade e Natureza: . Iniciação ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais . Iniciação ao Estudo das Ciências Naturais - Arte - Ensino Religioso
	2	3ª e 4ª séries	1 ano	
ACELERAÇÃO II	3	5ª e 6ª séries	1 ano	- Língua Portuguesa - Matemática - História - Geografia - Ciências Naturais - Arte - Ensino Religioso - Língua Estrangeira
	4	7ª e 8ª séries	1 ano	

FONTE: Estrutura e Organização Didático - Pedagógica do curso de Ensino Fundamental de Jovens e adultos, aceleração I e II, Teresina/2000.

Evidencia-se que no intervalo de apenas um ano ocorrem mudanças significativas, ou seja, o que antes era organizado em cinco etapas, a partir de 2000, a etapa que correspondia à alfabetização foi suprimida, ficando apenas quatro etapas divididas em dois blocos: os da Aceleração I e Aceleração II, correspondentes ao Ensino Fundamental.

Quanto aos componentes curriculares para a Aceleração I, as disciplinas de História e Geografia dão lugar à área de Iniciação ao Estudo das Ciências Humanas e Sociais e à disciplina de Ciências irá corresponder à Iniciação ao Estudo das Ciências Naturais.

No que diz respeito à Aceleração II, compõe as disciplinas da Base Nacional Comum, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e definidas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, e inclui a língua estrangeira, entretanto, libera para a Educação de Jovens e Adultos a Educação Física, com base no Art. 26 § 3, da Lei Nº 9394/96, o qual facultava aos cursos noturnos.

No Sistema Municipal de Teresina autônomo desde 2005, ou seja, ano em que foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME), a normatização da oferta para EJA concretiza-se por meio da Resolução CME/THE nº 049, de 03 de novembro de 2011, apesar de ser recente, demonstra a preocupação com a modalidade de ensino, ao definir questões

relevantes, conforme descrito no Art. 10, a inclusão das Diretrizes Curriculares específicas para EJA. Quanto à proposta curricular, esta encontra-se em construção, com publicação prevista ainda em 2012.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Teresina para o Ensino Fundamental está estruturada em dois segmentos, sendo que o primeiro corresponde às séries iniciais de 1ª a 4ª série, e o segundo corresponde às séries finais de 5ª a 8ª série, com duração semestral de cada série.

Fica evidente que o Ensino Fundamental para EJA no sistema educativo de Teresina ainda não incluiu a estrutura de nove anos, com vistas a integrar o processo inicial de alfabetização na educação institucionalizada e assim possibilitar educação continuada e a permanência no processo educativo aos alunos que buscam e frequentam esta modalidade de ensino.

No âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Parnaíba, autônomo desde 2006, a oferta da Educação de Jovens e Adultos está regulamentada através da Resolução nº 007, de 28 de fevereiro de 2007, do Conselho Municipal de Educação de Parnaíba, que apesar de considerar em termos de conteúdo a base nacional comum em seu Art. 9º, não faz menção às diretrizes curriculares específicas para EJA, estabelecidas desde o ano de 2000 pelo CNE.

De acordo com a Resolução nº 007/2007, no Art. 7º, os cursos de EJA constituem-se como cursos correspondentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, com duração mínima de dois anos e os cursos correspondentes às quatro últimas séries do ensino fundamental com duração mínima de dois anos. Desse modo, destacamos que o município de Parnaíba também conserva a estrutura de oito anos para o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, o Sistema Estadual de Ensino, que oferece a modalidade de EJA, está regulamentado pelas Resoluções CEE/PI nº 139/2005, alterada pela Resolução CEE/PI nº 193/2007, que dispõe sobre oferta de ensino na modalidade em questão, e a Resolução CEE/PI nº 178/2010, que regulamenta a matrícula nas diferentes modalidades no Sistema Estadual de Ensino do Piauí, inclusive a EJA.

Mais recentemente, o Conselho Estadual de Educação do Piauí aprovou o Parecer nº 386 em 28/12/2010, que trata da renovação de credenciamento das escolas da rede estadual de ensino do Piauí, incluindo as que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, conforme a Lista Básica das unidades escolares da rede pública estadual do Piauí, em funcionamento no ano de

2010, a Proposta Pedagógica Curricular e a Norma Regimental Básica, estabelecidas no referido parecer.

Com base no Parecer CEE 386/2010 e Resolução CEE 378/2010, todas as escolas da Rede Pública Estadual do Piauí, a partir de 2011, reestruturaram a matriz curricular em todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA, composta de fundamentação geral, competências e habilidades referentes a essa modalidade de ensino, tendo como referência aquelas definidas pelo Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENNCEJA).

De acordo com Secretaria Estadual de Educação, por meio da Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA), a EJA, a partir de 2011, está organizada em cinco Etapas, com duração de um ano, cada, equivalente ao Ensino Fundamental de nove anos.

Na estrutura atual, a primeira etapa corresponde ao 1º ano do ensino fundamental regular ofertado diurnamente e contempla o processo de alfabetização; a segunda etapa corresponde aos 2º e 3º anos; a terceira etapa corresponde ao 4º e 5º anos; a quarta etapa corresponde ao 6º e 7º ano; e a quinta e última etapa corresponde ao 8º e 9º ano (QUADROS 06 e 07).

QUADRO 06 - MATRIZ CURRICULAR DA EJA PRESENCIAL – ENSINO FUNDAMENTAL – SEGMENTO I – MANHÃ –TARDE- NOITE

ÁREA/ DISCIPLINA		TEMAS TRANSVERSAIS	I SEGMENTO					
			ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III	
			POLIVALÊNCIA		POLIVALÊNCIA		POLIVALÊNCIA	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
BA SE NA CI ON AL CO MU M	LÍNGUA PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> • TRABALHO E CONSUMO • ÉTICA • SAÚDE • MEIO AMBIENTE • ORIENTAÇÃO SEXUAL • PLURALIDADE CULTURAL 	05	200	05	200	05	200
	MATEMÁTICA		04	160	04	160	04	160
	CIÊNCIAS NATURAIS		04	160	04	160	04	160
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		04	160	04	160	04	160
	ARTE		01	40	01	40	01	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA		01	40	01	40	01	40
	ENSINO RELIGIOSO		01	40	01	40	01	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			20	800	20	800	20	800

FONTE: SEDUC/2012

QUADRO 07 - MATRIZ CURRICULAR DA EJA PRESENCIAL – ENSINO FUNDAMENTAL – SEGMENTO II – MANHÃ –TARDE- NOITE

ÁREA/ DISCIPLINA		TEMAS TRANSVERSAIS	II SEGMENTO				
			ETAPA IV		ETAPA V		
			ÁREAS		ÁREAS		
				CHS	CHA	CHS	CHA
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> •TRABALHO E CONSUMO •ÉTICA •SAÚDE •MEIO AMBIENTE •ORIENTAÇÃO SEXUAL •PLURALIDADE CULTURAL 	05	200	05	200	
	MATEMÁTICA		05	200	05	200	
	CIÊNCIAS NATURAIS		04	160	04	160	
	HISTÓRIA		02	80	02	80	
	GEOGRAFIA		02	80	02	80	
	ARTE		02	80	02	80	
	EDUCAÇÃO FÍSICA		01	40	01	40	
ENSINO RELIGIOSO	01	40	01	40			
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA		02	80	02	80	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			24	960	24	960	

FONTE: SEDUC/2012

Os quadros 06 e 07 evidenciam uma estrutura diferente da organizada em 2000 e mantida até 2010, que era de apenas quatro etapas para o Ensino Fundamental, contudo retorna a organização de 1993, ao estabelecer cinco etapas, mas amplia as disciplinas voltadas para a etapa I e inclui para o Primeiro e Segundo segmentos a disciplina de Educação Física, ofertada no mesmo turno que o aluno frequenta as aulas das outras disciplinas.

Outra novidade da EJA no Piauí diz respeito ao Parecer CEE/PI nº 076/2011, ao tratar das referências curriculares dos cursos de EJA presencial para o ensino Fundamental e Médio, elaboradas pela SEDUC, sugerindo a produção e disseminação dos textos para fins de elemento norteador da prática pedagógica. O referido documento, segundo nos informou a equipe gestora da UEJA, está em fase de correção para em seguida ser publicado e divulgado para as escolas estaduais que ofertam EJA. Em seguida, ocorrerá uma formação continuada para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino com base na nova proposta curricular.

Obviamente, espera-se que tais mudanças reflitam na dinâmica das práticas pedagógicas promovidas no cotidiano da sala de aula, na modalidade de EJA, visto que, de acordo com Lima (2007), o currículo é uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em movimentos sociais, políticos e culturais, intelectuais e pedagógicas, orientados pela dinâmica da sociedade.

2.4 Orientações pedagógica no currículo da Educação de Jovens e Adultos: campo de possibilidades

Definir como ensinar é tão complexo e fundamental quanto definir o que ensinar. A prática pedagógica e os conhecimentos a serem ensinados são aspectos indissociáveis no contexto educacional e, em se tratando de situações de aprendizagem voltadas para o público da EJA, devido à sua especificidade, implica uma prática que valorize a experiência e os conhecimentos prévios, bem como considere o vínculo entre educação, trabalho, práticas sociais e culturais (BRASIL, 2002).

Desse modo, fatores como a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação, bem como a relação professor, aluno e conhecimento interferem no sucesso escolar dos alunos.

Segundo Mauri (2001), para que os alunos possam aprender conceitos nas escolas, é pertinente considerarmos dois aspectos: o primeiro trata da necessidade de se compreender e aceitar que o aluno possui uma série de saberes pessoais, os quais correspondem a ter conhecimentos conceituais prévios organizados, possuir outros conhecimentos no campo dos procedimentos envolvendo estratégias de ativação da memória, de codificação e retenção do conhecimento, de autorregulação do processo de aprendizagem, bem como capacidade de explicitação desse conhecimento.

Dentre esses saberes também inclui a capacidade de ter motivação no processo de ensino-aprendizagem, acreditar que a construção do conhecimento conceitual se faz com os outros, na medida em que perguntam e são perguntados, resolvem dúvidas e ajudam a resolvê-las, reveem processos e concepções conscientes, contudo o avanço na construção de seus próprios conceitos deve-se ao esforço pessoal (MAURI, 2001).

Neste sentido, Oliveira (2005, p. 235) afirma que “as experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social”.

O segundo aspecto consiste na disposição dos professores em definir conceitos conjuntamente com os alunos para chegar à construção do próprio conhecimento. Para tanto, é

necessário que o professor possibilite situações capazes de ativar as ideias prévias dos alunos, de forma que os mesmos possam rever e explicitar opiniões sobre as ideias que possuem durante o processo de aprendizagem, tornando o momento significativo sobre o objeto de estudo.

Esse processo ocorre quando estabelecem semelhanças entre as atividades de aprendizagem efetuadas em outros momentos com as novas atividades, permitindo que se concentrem não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também no resultado alcançado.

O professor deve por diferentes meios ajudar os alunos a atribuir significado à nova informação, através de um texto escrito, explicação oral ou promover diversas atividades de exploração e descobertas deste conceito, tendo em vista que “os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento [...] quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, neste processo, um sentido próprio” (OLIVEIRA, 2005, p. 239).

De acordo com Arroyo (2011b), o ato de educar implica sensibilidade para a formação humana, no sentido de sabermos o que ensinar e em que tempo. O tempo assume uma centralidade nos processos de ensino, na medida em que cada conteúdo, conhecimento e competência têm seu tempo adequado para ser apreendido. Respeitar esse tempo de aprendizagem para cada conhecimento é uma premissa necessária para o ensino.

Ao abordar a educação obrigatória, Sacristán (2001, p. 121) ressalta que:

[...] os professores devem ter autonomia profissional, mas não o direito absoluto para determinar sua prática, da mesma forma que o médico não deve ter poder absoluto de decidir o que é a vida saudável. Compartilham com outros agentes a responsabilidade de educar dentro de um modelo pelo qual a sociedade inteira é responsável.

Deste modo, fica evidente o caráter social da atuação do professor e a ação conjunta com outros agentes. Ao focarmos o ambiente escolar, distinguimos como intermediários do processo educativo como os tempos e espaços escolares, os alunos, os docentes, a equipe gestora, as orientações da administração institucional nas instâncias municipal, estadual e nacional.

No âmbito da EJA, destacamos as orientações curriculares já mencionados neste trabalho, que trazem as características específicas da Educação de Jovens e Adultos, bem como os direcionamentos quanto à organização de conteúdos, didática, sobre avaliação,

gestão do tempo e a formação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino, com o objetivo de nortear a atividade pedagógica.

Entretanto, devemos ressaltar que ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que professores e alunos estejam seguindo os materiais curriculares preestabelecidos, estes sujeitos “estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhes oferecem” (OLIVEIRA, 2005, p. 235).

Na perspectiva de alcançar e aperfeiçoar a qualidade da ação dos professores, Sacristán (2001) destaca a necessidade de três aspectos básicos. Neste sentido, o professor deve ter domínio de amplas áreas da cultura, domínio de todo saber teórico e prático do mundo pedagógico e, especialmente, ao didático, bem como da transposição didática.

Segundo Melo e Urbanetz (2008), o conteúdo a ser transmitido é procedente da atividade científica, visto que o ato de ensinar envolve o conhecimento sistematizado, apropriado ao ensino desenvolvido pela escola e aos métodos utilizados, de forma que este conhecimento possa ser assimilado pelos alunos. Assim, o que ocorre na escola é um novo saber denominado de transposição didática.

Neste sentido, (MELO; URBANETZ, 2008, p. 112) afirma que:

No espaço e no tempo da aula, o professor tem como trabalho transformar os conhecimentos científicos adotados no currículo em conhecimentos a serem transmitidos e assimilados; construir exercícios, sequências didáticas razoáveis etc., o que torna a tarefa de ensinar igualmente complexa.

Nesta perspectiva, a transposição de conhecimentos mediada pelo processo e instrumentalizada pela didática remete à necessidade de reordenar os conhecimentos científicos num todo ordenado, coerente e compreensível para os alunos, o que implica buscar conhecimento das bases gerais, tendo no processo de ensino sua vinculação com o saber, concentrando os princípios fundadores de cada área do conhecimento e os processos metodológicos e intelectuais que lhe são próprios.

Neste contexto, devemos considerar aspectos importantes na EJA, no que tange ao professor, como: quem é o professor da EJA; como deve ser formado; quais as competências para o exercício do magistério; e qual seu papel ético, político e técnico. Quanto ao aluno, é importante compreendermos quem é/ que habilidades deve adquirir; para que e por que formá-lo; deixando claro a intencionalidade do ato educativo que se relaciona diretamente aos melhores meios para se alcançar o objetivo da humanização do homem, através da educação sistematizada.

CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os aportes metodológicos da investigação, concebida como uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa do tipo descritiva interpretativa. Mostra um desenho subdividido em seis itens, para facilitar a compreensão do leitor, iniciando pela visão metodológica da pesquisa, momento em que são discutidos os princípios investigativos que fundamentam o estudo.

Em seguida, explicitam-se os instrumentos utilizados na coleta de dados que orientaram a ação reflexiva, permitindo a construção do texto da presente dissertação. Estabelecida a caracterização do contexto empírico do estudo e dos sujeitos investigados, o debate com os dados coletados resultou na organização destes em categorias. Para analisá-los, recorreremos à técnica de análise de discurso. Este processo, lento e complexo, envolveu vários momentos, explicitados neste capítulo.

3.1 Visão situada da metodologia da pesquisa

Investigar como ocorre a interação entre a prática pedagógica desenvolvida pelo professor e o currículo oficial no âmbito da EJA requer escolhas metodológicas que contemplem a complexidade imbuída nesta relação.

Considerando que o fenômeno educativo possui um caráter subjetivo e complexo, a pesquisa em educação pressupõe uma metodologia de investigação que respeite os sujeitos, teorias e métodos inerentes ao contexto educacional, mais especificamente as instituições de ensino.

Neste sentido, optamos pela pesquisa qualitativa como prática que melhor se aplica ao nosso objeto de estudo, visto que a investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos – que possuem uma historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da epistemologia qualitativa.

González Rey (2010, p.5-11-13, grifos do autor) sustenta a epistemologia qualitativa como proposta metodológica a partir de três princípios norteadores que se articulam entre si, a saber:

[...] o *caráter construtivo interpretativo do conhecimento*, o que de fato amplia compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta [...] a *legitimação do singular como instância de produção do conhecimento* implica [...] considerar a pesquisa como produção teórica [...] o *ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico*.

Deste modo, o primeiro princípio defende o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento. Basear-se nesta afirmativa implica conceber o conhecimento como algo que não está pronto, acabado, mas como processo de produção constituído no contexto real, o que nos leva a afirmar que as práticas efetivadas na modalidade de EJA nos espaços escolares são fontes de conhecimento que devem ser discutidas e evidenciadas como possibilidade de avanços na qualidade do ensino ofertado à sua clientela.

Quanto ao segundo princípio, consiste na legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. O aspecto singular está estreitamente relacionado à subjetividade humana que perpassa as dimensões culturais e societárias, que se constituem entre si. Desta forma, subjetividade, cultura e sociedade fazem parte de um complexo sistema da realidade, marcado pela diferenciação dos indivíduos e dos espaços de vida social.

No terceiro princípio, o aspecto norteador volta-se para o ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico. Para tanto, as formações discursivas são tidas como vias de construção do conhecimento. A finalidade é “conhecer as configurações e os processos de sentidos subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 14).

Dentro desta perspectiva, compreendemos que a pesquisa qualitativa no campo científico busca entender as manifestações e os significados atribuídos pelos sujeitos que vivenciam determinados fenômenos. Considerando que todos os sujeitos envolvidos, seja investigador ou investigado, influenciam na construção do conhecimento, sua relevância destaca-se particularmente no estudo das relações sociais, “devido à pluralização das esferas de vida [...]. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2009, p. 20).

Desta forma, assumindo a epistemologia qualitativa com princípios específicos e caráter investigativo-social, isso nos possibilitou analisar, compreender e classificar fenômenos vividos no contexto educacional no âmbito do currículo da EJA, contribuindo de forma significativa para a compreensão e mudança de postura dos sujeitos envolvidos no

processo investigativo, remetendo ao “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Neste sentido, esta abordagem nos permitirá perceber as diversas nuances na perspectiva de entender e interpretar as dinâmicas interacionais ocorridas cotidianamente na escola, na modalidade de EJA, de modo a visualizar ou não o currículo proposto e o praticado, visto que a pesquisa qualitativa requer aspectos intrínsecos que “consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de construção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.” (FLICK, 2009, p. 23).

Por conseguinte, nossa preocupação não se restringe a reunir apenas informações e descrevê-las, procurando interpretar as relações existentes entre os aspectos estudados, bem como caracterizar a natureza dessas relações, vai, além disso, porque se compreende que é nas relações sociais estabelecidas em contextos escolares que a contribuição da pesquisa é evidenciada, ao fortalecer o processo de mudanças.

No ambiente educativo o aspecto interpretativo permite “descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41).

Portanto, o aspecto descritivo interpretativo na investigação qualitativa, ao traçar a realidade, possibilita compará-la com outras situações, na medida em que fornecem subsídios para conhecer seus diversos aspectos e então poder interpretá-los. Assim, permitirá revelar a multiplicidade de dimensões e a complexidade das relações que configuram a EJA, proporcionando uma nova visão do problema.

Então, a opção pela pesquisa descritiva deve-se ao fato desta explicar as relações de causa e efeito dos fenômenos entre as variáveis, além de determinar a natureza dessa relação (OLIVEIRA, 2007; GIL, 1999).

Concordamos com Dezin e Lincoln, (2006, p. 17, grifo nosso), quando afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de *práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo*. Essas práticas transformam o mundo em

uma série de representações incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Entende-se por práticas materiais e interpretativas essa variedade de instrumentos que envolvem o estudo para coleta diversificada de materiais empíricos. Contudo, considerar uma pesquisa qualitativa, a partir do enfoque descritivo interpretativo, requer técnicas e instrumentos adequados.

3.2 Visão situada dos instrumentos da pesquisa

Tendo em conta a natureza desta investigação, iniciou-se a revisão literária e documental para reunir subsídios teóricos sobre o objeto de estudo, no sentido de buscar fundamentação coerente aos propósitos delineados nesta investigação.

A revisão documental efetivou-se nas Secretarias Estadual e Municipais de Educação e escolas, cenário da investigação, a fim de compreender as políticas de currículo previstas para a Educação de Jovens e Adultos, destacando as ações de construção de currículo com vistas à elaboração e implantação das propostas na rede de ensino. Seguidamente, a produção de dados teve como instrumento o questionário com perguntas abertas e fechadas, a entrevista semiestruturada e o grupo focal.

Com base nas informações fornecidas pelos questionários e obedecendo ao critério estabelecido, convidamos um professor de cada escola, nos municípios de Floriano, Bom Jesus e Parnaíba para serem entrevistados. Tendo em vista a impossibilidade de utilizarmos o grupo focal em todos os municípios, por questões de ordem estrutural, optamos por trabalhar nestes municípios com os questionários e entrevistas.

No município de Teresina, além do questionário e entrevista semiestruturada, também utilizamos a técnica do grupo focal, com o objetivo de evidenciar a tessitura da relação composta da prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar, a partir da proposta curricular praticada na modalidade EJA.

O questionário com perguntas abertas e fechadas objetivou traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa, além de introduzir questões conceituais sobre o currículo e sua

prática pedagógica (APÊNDICE – A), possibilitando ao pesquisado a liberdade para formular suas respostas, levando a uma maior precisão dos dados.

Apesar da regra geral de descrever características de uma pessoa ou determinados grupos sociais, o questionário também pode fornecer uma variedade de informações como, por exemplo, sobre expectativas e experiências vividas (OLIVEIRA, 2007).

Neste sentido, focamos algumas questões subjetivas acerca de práticas pedagógicas vivencias no contexto da Educação de Jovens e Adultos pelos docentes relacionadas com nosso objeto de estudo.

A forma de obtenção das informações pelo uso do questionário ocorreu nas escolas em reunião com professores, previamente acordada com o grupo gestor de cada escola, que sempre demonstrou disponibilidade de acesso, visando à “colaboração neutra” (OLIVEIRA, 2007, p.84), no sentido de intermediação por meio de pessoas que não participaram diretamente da pesquisa.

Em cada reunião buscamos nos distanciar, a fim de garantir a validade e a confiabilidade das informações prestadas no questionário, sem influenciá-los, esclarecendo que não seriam identificados na pesquisa, no sentido de preservar a identidade dos mesmos e a importância de fornecer todos os dados solicitados, buscando atender aos objetivos da pesquisa.

O maior obstáculo concentrou-se na dificuldade que os interlocutores tiveram em responder às questões subjetivas do questionário, a maioria pedia um tempo maior para responder, justificando que precisavam pensar bem e até mesmo fazer algumas leituras. Porém, visando manter a confiabilidade das informações, solicitamos aos docentes que respondessem com base em suas concepções e realidades vivenciadas, sem a necessidade de buscar respostas prontas em leituras.

No que diz respeito à entrevista, trata-se de um valioso instrumento de pesquisa das ciências sociais, já que possibilita uma relação recíproca de proximidade entre duas pessoas. De acordo com Richardson (2009), a entrevista estabelece uma relação estreita entre duas pessoas, produzindo uma comunicação bilateral.

Para Oliveira (2007, p. 86), além de permitir a interação entre pesquisador e entrevistado, a entrevista também pode fornecer “descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Assim, a aplicação da entrevista semiestruturada nesse estudo que trata de um tema bastante complexo, como as tensões e interações entre o currículo e as práticas pedagógicas, justifica-se em razão da viabilidade de realizar a pesquisa nos municípios de Bom Jesus, Floriano e Parnaíba, nos quais o deslocamento é mais oneroso e dificilmente poderia ser investigado adequadamente por meio apenas do questionário (MARCONI & LAKATOS, 2000).

Desta forma, para compreendermos o currículo praticado por docentes que atuam na modalidade de EJA, nos municípios de Bom Jesus, Floriano e Paranaíba, optamos pelo instrumento da entrevista semiestruturada. Neste sentido, buscamos o que May (1993, p.3) chama de “informações qualitativas sobre tópicos de conteúdo”, que permite ao entrevistador mais “clarificação e elaboração além das respostas dadas” (APÊNDICE – B). A título de registro dos dados, a entrevista semiestruturada foi gravada em encontros devidamente acordados com os professores, em sua maioria ocorreram na própria escola.

Para tratar de aspectos inerentes às práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, o grupo focal foi utilizado nas escolas visitadas no município de Teresina. De acordo com Gatti (2005), a pesquisa com grupo focal nos possibilita obter perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, ao tempo que nos permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia.

Neste sentido, este instrumento permite tanto refletir a prática curricular dos interlocutores da pesquisa quanto analisar as tensões e interações do trabalho pedagógico desses professores, em inter-relação com o currículo oficial proposto e currículo escolar praticado.

No contexto escolar, o fenômeno educativo é algo peculiar, cujo significado deve ser indagado a partir da própria complexidade da realidade natural que produzem. Para tanto, devemos considerar as contradições que fazem parte dos fenômenos sociais, de forma a contribuir em nossa pesquisa no sentido de refletir as tensões e interações que permeiam a relação entre as práticas curriculares e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, com vistas à sua superação.

Antes de realizarmos o encontro com o grupo focal, estabelecemos algumas informações acerca do procedimento do grupo, além do roteiro norteador para discussões focando a prática pedagógica dos interlocutores (APÊNDICE – C).

A cada reunião esteve presente um observador que tinha como atributo observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contaram uns aos outros, como fatos, histórias e situações, estar atento e anotar as impressões verbais e não verbais, auxiliar o moderador, atentar para a aparelhagem e perceber o surgimento de novos temas.

Argumentamos, pois, que estes procedimentos de registro durante a aplicação do grupo focal serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes como inferências significativas, detectadas na vivência do momento, que podem passar despercebidos ao pesquisador posteriormente no registro geral.

O tamanho do grupo focal, de acordo com Gatti (2005, p.22), deve variar entre seis e doze pessoas, já que “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e os registros”. Outro fator que deve ser considerado é a composição de mais de um grupo com características homogêneas e heterogêneas.

Deste modo, foram compostos dois grupos focais, um na Unidade Escolar Martins Napoleão, com seis componentes, e outro na Escola Municipal Darcy Carvalho, com sete. A característica comum entre os componentes do grupo é que são todos professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e a característica heterogênea corresponde ao fato de pertencerem a sistemas de ensino diferenciados, visto que os docentes que compõem o quadro da primeira escola trabalham na rede pública estadual de ensino, enquanto que os professores que atuam na segunda escola fazem parte da rede pública municipal de ensino.

Essa composição objetiva considerar e perceber as diferentes abordagens e tratamentos direcionados a esta modalidade de ensino.

3.3 Visão situada do contexto empírico da pesquisa

O contexto empírico no qual a pesquisa foi realizada corresponde ao campo, o ambiente onde os fenômenos acontecem, as relações são estabelecidas e as redes de saberes são compostas. Assim, o universo da pesquisa compreende 08 (oito) escolas distribuídas nos municípios de Teresina, Parnaíba e Floriano, sendo localizadas 07 (sete) na zona urbana e 01

(uma) na zona rural – duas em cada município; uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino, escolhidas entre as que atenderam ao critério de ofertar todo o ensino fundamental na modalidade de EJA.

O motivo da escolha deveu-se a dois aspectos principais: localização geográfica no âmbito do Piauí, o que permitiu uma maior representatividade no Estado, e o número de matrículas na EJA em 2010, conferindo legitimidade ao estudo. Os municípios investigados representam 26% do total de matrículas nesta modalidade de ensino no Estado do Piauí, demonstrando a grande demanda de alunos e, conseqüentemente, de professores, além de exigir de cada Secretaria de Educação, Municipal ou Estadual, um acompanhamento mais intenso das ações específicas (QUADRO 08).

QUADRO 08 – MATRÍCULA EJA – ENSINO FUNDAMENTAL 2010

	QUANTIDADE		TOTAL
BRASIL	ESTADUAL	895.209	2.564.916
	MUNICIPAL	1.669.707	
PIAUI	ESTADUAL	29.160	76.634
	MUNICIPAL	47.474	
TERESINA	ESTADUAL	7.813	14.175
	MUNICIPAL	6.362	
PARNAIBA	ESTADUAL	855	3.754
	MUNICIPAL	2.899	
FLORIANO	ESTADUAL	544	1.572
	MUNICIPAL	1.028	
BOM JESUS	ESTADUAL	191	481
	MUNICIPAL	290	

FONTE: Censo escolar de 2010 fornecidos pelo INEP, disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

Dos quatro municípios destacados para compor o universo da pesquisa, somente Teresina e Parnaíba possuem Conselho Municipal de Educação; os demais são subordinados ao Conselho Estadual de Educação do Piauí.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (CEP/UFPI), mantivemos um contato inicial com a SEDUC e com as Secretarias de Educação dos municípios de Bom Jesus, Floriano, Parnaíba e Teresina, a fim de solicitar

autorização para realização da pesquisa, ocasião em que apresentamos a proposta explicitando os objetivos, perfil dos interlocutores e metodologia de trabalho.

De posse das respectivas autorizações, as escolas foram definidas e nos dirigimos às mesmas para o primeiro contato, iniciando a pesquisa. Neste sentido, visitamos escolas da rede pública de ensino, estaduais e municipais nos quatro municípios definidos anteriormente, conforme quadro a seguir (QUADRO 09).

QUADRO 09 – ESCOLAS VISITADAS NOS MUNICÍPIOS

MUNICÍPIO	ESCOLAS	ESFERA
Teresina	Escola Municipal Darcy Carvalho	Municipal
	Unidade Escolar Martins Napoleão	Estadual
Bom Jesus	Escola Municipal Marlene Piauilino	Municipal
	Unidade Escolar Aracy Lustosa	Estadual
Floriano	Escola Municipal Padre Pedro de Oliveira	Municipal
	Unidade Escolar Ribeiro Gonçalves	Estadual
Parnaíba	Escola Municipal Benedito dos Santos Lima	Municipal
	Unidade Escolar Francisca Trindade II	Estadual

Fonte: Dados da pesquisadora (2011)

Fez-se, pois, um percurso pelos estabelecimentos de ensino com condições de realizar a pesquisa que atendiam aos critérios já mencionados, de ofertar todo o Ensino Fundamental na modalidade EJA (FIGURAS 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09).

FIGURA 02 – ESCOLA MUNICIPAL DARCY CARVALHO



FONTE: Arquivo da pesquisadora

A Escola Municipal Professora Darcy Carvalho foi fundada em 1996 e oferta a EJA desde o ano de 1998. Está localizada na Rua Caxias, nº 5675, Parque Wall Ferraz, Zona Norte de Teresina-PI. Trata-se de uma instituição de ensino administrada e mantida pela Prefeitura Municipal de Teresina.

No ano de 2011 a escola atendeu 932 (novecentos e trinta e dois) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Desse total, 156 (cento e cinquenta e seis) alunos são atendidos na modalidade EJA, no turno noturno, com um quadro funcional atendendo especificamente a modalidade em questão de 09 (nove) professores, com um total de 08 (oito) efetivos da rede.

A estrutura curricular da EJA, segundo o Projeto Político Pedagógico, atualizado em 2009, está organizada em séries semestrais de 1ª a 8ª séries, sendo que a cada semestre a matrícula dos alunos é renovada com base no rendimento do semestre.

A escola dispõe de 12 (doze) salas de aula, com 07 (sete) turmas destinadas ao atendimento da EJA, dispondo atualmente de uma estrutura física com uma biblioteca, um laboratório de informática, uma quadra de esporte com proteção de grade. De acordo com o PPP, a escola precisa de uma sala de vídeo, um refeitório, um auditório, adquirir livros paradidáticos e didáticos para incentivar a pesquisa, adquirir filmes e DVDs educativos para melhorar a estrutura da mesma e a prática pedagógica.

FIGURA 03 – UNIDADE ESCOLAR MARTINS NAPOLEÃO



FONTE: Arquivo da pesquisadora

A Unidade Escolar Martins Napoleão está localizada na Av. Principal do Bairro Promorar, zona sul de Teresina-PI, e oferta a EJA desde o ano de 1987. Trata-se de uma instituição de ensino administrada e mantida pelo governo do Estado do Piauí, fundada em 1983, no governo de Lucídio Portela. Recebeu este nome em homenagem ao poeta Martins Napoleão do Rego, nascido em 17 de março de 1903, em União - PI.

No ano de 2011 a escola recebeu 1.623 (um mil, seiscentos e vinte e três) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 478 (quatrocentos e setenta e oito) são atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, com um quadro funcional atendendo a modalidade em questão de 22 (vinte e dois) professores, sendo todos efetivos da rede.

A escola dispõe de 15 (quinze) salas de aula, com 10 (dez) turmas ocupadas por alunos de EJA, com uma turma de quarta etapa funcionando no turno tarde, dispondo atualmente de uma boa estrutura física, com uma sala de leitura, uma sala de televisor e vídeo, uma sala de informática, uma quadra de esporte e dois banheiros para os alunos, embora alguns destes espaços estejam precisando de reforma e manutenção.

De acordo com o PPP da escola, atualizado no ano de 2009, na sala de leitura faltam livros atualizados, mapas, estantes, armários, mesas e cadeiras; na sala de TV e vídeo faltam acessórios da antena parabólica, a TV e o vídeo; a sala de informática possui um número insuficiente de micros, mesas, cadeiras e ar condicionado; a quadra de esportes não é coberta,

além de necessitar de reforma, traves, adaptação, cobertura e iluminação; e nos banheiros destinados aos alunos faltam portas, vasos e os chuveiros precisam ser substituídos. Supridas estas necessidades, a estrutura da escola melhora, bem como as condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas, resultando em aprendizagens significativas para os jovens e adultos, e alunos em geral.

FIGURA 04 – ESCOLA MUNICIPAL MARLENE PIAUILINO



FONTE: Arquivo da pesquisadora

A Escola Municipal Marlene Piauilino está localizada na Rua Projetada S/N, Bairro Serra Nova, no município de Bom Jesus, situado a 635km da capital do Estado, Teresina. Uma instituição de ensino administrada e mantida pela Prefeitura Municipal, fundada em 04 de julho de 2008. A escola oferta a EJA desde o ano seguinte ao de sua fundação, 2009.

No ano de 2011 a instituição atendeu 620 (seiscentos e vinte) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 100 (cem) alunos foram atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, com um quadro funcional atendendo a modalidade em questão de 10 (dez) professores, sendo todos efetivos da rede.

A escola dispõe de 12 (doze) salas de aula, com 06 (seis) turmas de EJA, dispendo atualmente de uma estrutura física com dois banheiros, uma biblioteca, uma diretoria, uma secretaria, uma sala para os professores, uma cantina, um depósito, uma sala para o laboratório de informática que ainda será montado, mas os computadores já estão na escola, uma área para recreação e a construção de uma quadra esportiva com cobertura prevista para ser inaugurada, ainda em 2012.

No campo da EJA, alguns desafios foram apontados pela gestora da escola, como a aquisição de maior acervo de livros para os alunos, equipando a biblioteca da escola para ampliar as possibilidades de fontes de pesquisa e ensino.

FIGURA 05 – UNIDADE ESCOLAR ARACY LUSTOSA



FONTE: Arquivo da pesquisadora

A Unidade Escolar Aracy Lustosa, está localizada na Av. Dr. Raimundo Santos, 681 – Centro, no Município de Bom Jesus/Piauí. Uma instituição de ensino administrada e mantida pelo Governo do Estado do Piauí, fundada em 1972. Oferece Ensino Fundamental no período diurno e na modalidade de EJA, Ensino Fundamental e Médio no turno noturno.

No ano de 2011 a escola atendeu 580 (quinhentos e oitenta) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 226 (duzentos e vinte e seis) foram atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com um quadro funcional atendendo especificamente a modalidade em questão de 21 (vinte e um) professores, com um total de apenas 10 (dez) efetivos da rede.

A escola dispõe de 08 (oito) salas de aula com 07 (sete) turmas de EJA, dispondo atualmente de uma estrutura física com uma biblioteca, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros, uma sala de professores, uma área coberta e um laboratório de informática, embora ainda não tenha os computadores para funcionamento.

A equipe gestora da escola destacou avanços na modalidade de EJA, como a inclusão do livro didático a partir de 2011, e o apoio de coordenação pedagógica específica, o que proporcionou um acompanhamento dos professores no planejamento individual e coletivo, além de desenvolver projetos culturais com os alunos da EJA.

Entretanto, alguns desafios precisam ser enfrentados e superados na Educação de Jovens e Adultos, que segundo a equipe gestora da escola, diz respeito à aquisição de maior acervo de livros para os alunos, sensibilização dos mesmos sobre a importância do conhecimento para o crescimento pessoal e profissional, manter o quadro de funcionários completo, visto que às vezes o lanche dos alunos não é oferecido por falta de servidores, e parcerias com empresas e/ou órgãos públicos para oferecer oportunidades de experiência de trabalho.

FIGURA 06 – ESCOLA MUNICIPAL PADRE PEDRO DE OLIVEIRA



FONTE: Arquivo da escola

A Escola Municipal Padre Pedro de Oliveira está localizada à Rua Fernando Marques S/N, Bairro Santa Rita, no município de Floriano, situado a 258 quilômetros da capital do Estado, Teresina. A instituição de ensino é administrada e mantida pela Secretaria Municipal de Educação, fundada em 1999 e oferta a EJA desde o ano de 2000.

No ano de 2011 a escola atendeu 278 (duzentos e setenta e oito) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 74 (setenta e quatro) foram atendidos na modalidade de EJA, no turno noturno e 24 (vinte e quatro) no turno vespertino, com um quadro funcional atendendo especificamente a modalidade em questão de 08 (oito) professores, sendo todos no

regime de contrato temporário. Este aspecto demonstra uma necessidade dos governantes de providenciar um quadro efetivo de docentes para esta modalidade de ensino como parte da dívida social que se tem para o seu público, no sentido de evitar a rotatividade de docentes e permitir um trabalho que não sofra solução de descontinuidade na EJA.

A escola dispõe de 05 (cinco) salas de aula, com 04 (quatro) turmas de EJA, dispondo atualmente de uma estrutura física com um laboratório de informática, uma sala que funciona a diretoria e a secretaria, uma cantina, três banheiros, um depósito e uma quadra descoberta. Percebemos a necessidade básica de alguns espaços na escola, como uma biblioteca, um refeitório, uma sala para os professores e a cobertura da quadra.

Os representantes da instituição de ensino apontam como avanços na EJA o aumento na oferta de ensino na rede municipal de ensino nos turnos tarde e noite, e a contratação de professores qualificados com graduação e pós-graduação. Como necessidade pedagógica, a gestão da escola sugere a inclusão da disciplina de informática no currículo, em caráter obrigatório.

FIGURA 07 – UNIDADE ESCOLAR RIBEIRO GONÇALVES



FONTE: Arquivo da escola

A Unidade Escolar Ribeiro Gonçalves está localizada à Rua Augusta Rocha, nº 755, Bairro Sambaíba Velha, no município de Floriano. Uma instituição de ensino administrada e

mantida pela Secretaria Estadual de Educação, fundada em 03 de junho de 1933. Oferta EJA desde a década de 1970.

No ano de 2011 a escola atendeu 389 (trezentos e oitenta e nove) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 216 (duzentos e dezesseis) foram atendidos na modalidade de EJA, no turno noturno. A escola conta com um quadro funcional de servidores efetivos que atende especificamente a modalidade em questão, de 13 (treze) professores. Trata-se de uma escola com 78 (setenta e oito) anos de dedicação ao ensino em nosso Estado, e no momento, a maioria dos educandos atendidos frequenta a modalidade de EJA, dispensando maior atenção a esse público.

A escola dispõe de 05 (cinco) salas de aula, com 06 (seis) turmas de EJA, dispondo atualmente de uma estrutura física com um laboratório de informática equipado, porém, sem internet, uma sala que acomoda a diretoria e a secretaria da escola, uma cantina, três banheiros, um depósito, um espaço coberto que serve para refeitório e uma área descoberta com piso para atividades diversas.

FIGURA 08 – ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO DOS SANTOS LIMA



FONTE: Arquivo da escola

A Escola Municipal Benedito dos Santos Lima está localizada à Rua Projetada 51, nº 1001, Bairro Piauí, no Município de Parnaíba, situado a 336 quilômetros da capital do Estado, Teresina. Uma instituição de ensino administrada e mantida pela Secretaria Municipal de Educação, fundada em 1993.

No ano de 2011 a escola atendeu 923 (novecentos e vinte e três) alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Desse total, 151 (cento e cinquenta e um) foram atendidos na modalidade de EJA, no turno noturno, com um quadro funcional atendendo especificamente a modalidade em questão de 07 (sete) professores, sendo todos efetivos da rede. Esse aspecto demonstra a preocupação em manter professores do quadro fixo da rede de ensino, prevenindo assim a rotatividade de docentes e possibilitando um trabalho sem interrupções na EJA.

Os representantes da instituição de ensino apontam como dificuldades enfrentadas a falta de material didático, de limpeza e recursos financeiros para pequenos reparos e manutenção da escola, principalmente na modalidade EJA, bem como de estrutura, pessoal de apoio, administrativo e financeiro, o que reforça a constatação do tratamento desigual dispensado à EJA, com referência ao Ensino Fundamental ofertado diuturnamente, caracterizando a não-isonomia entre as modalidades de ensino.

Uma das necessidades pedagógicas que merecem atenção diz respeito à distribuição dos materiais didáticos, inclusive o fornecimento do livro didático para os alunos e do livro do professor, instrumento de base para subsidiar as ações de planejamento e ensino utilizados para fins de atualização e consultas com o propósito de eliminar dúvidas.

FIGURA 09 – UNIDADE ESCOLAR DEP. FRANCISCA TRINDADE II



FONTE: Arquivo da escola

A Unidade Escolar Francisca Trindade II, localizada no Assentamento Lagoa do Prado, zona rural do município de Parnaíba-PI, há 336 km de Teresina, é uma instituição de ensino administrada e mantida pelo Governo do Estado do Piauí, fundada em maio de 2008.

Apesar de ser recém-inaugurada, é a única escola no Município da Rede Estadual de Ensino que oferta todo Ensino Fundamental na modalidade de EJA. Segundo a equipe gestora da escola, a instituição oferta a EJA desde o início de seu funcionamento.

No ano de 2011, a escola atendeu 107 (cento e sete) alunos somente no turno da noite, concentrados em 06 (seis) turmas, sendo quatro de EJA, de 2ª a 5ª etapas, duas turmas de Ensino Médio. Além destas, a escola oferece, ainda, mais duas turmas da 2ª e 3ª etapa do EJA, primeiro segmento, formadas por detentos, funcionando dentro da penitenciária de Parnaíba.

Durante o dia funciona apenas uma turma mantida pela Secretaria de Educação do Município de Parnaíba. No período noturno, por falta de espaço para atender a demanda à noite, visto que a escola dispõe apenas de duas salas de aula, foi preciso adaptar quatro espaços para funcionarem como sala de aula: a secretaria da escola e 03 (três) espaços no prédio sede da Associação de Trabalhadores Rurais do Assentamento, como Anexo da Unidade Escolar.

A escola possui um quadro funcional atendendo especificamente a modalidade em questão de 09 (nove) professores, com um total de 02 (dois) efetivos da rede. Além de apenas duas salas de aula, a escola dispõe de uma cantina, dois banheiros e um pátio com rampa adequada para cadeirantes.

Note-se que cada escola visitada tem uma peculiaridade que deve ser considerada. No município de Teresina, ao chegarmos às escolas, nos apresentávamos à direção que prontamente nos direcionava aos coordenadores pedagógicos.

Vale registrar que tivemos uma excelente receptividade por parte dos mesmos, que seguidamente nos cedia trinta minutos antes de iniciar as aulas para conversarmos com os professores. Neste momento, apresentávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO - A), especificando dados da pesquisa como título, pesquisadoras responsáveis, objetivos, instrumentos para coleta dos dados, garantia de preservar a identidade dos interlocutores e convidávamos os presentes a participarem da pesquisa.

Das 08 (oito) instituições educacionais visitadas, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de quatro escolas: a Escola Municipal Darcy Carvalho e Unidade Escolar Martins Napoleão, ambas em Teresina; a Escola Municipal Padre Pedro de Oliveira, em Floriano; e a Unidade Escolar Francisca Trindade II, em Parnaíba. Em duas destas escolas tivemos acesso ao PPP depois de algumas visitas. A dificuldade estava em saber com quem

estava o documento. É pertinente informarmos que as escolas municipais de Parnaíba estavam no ano de 2011 em fase de reformulação do PPP e, no momento de nossa visita, conforme nos foi comunicado, o documento estava na Secretaria Municipal de Educação sendo analisado.

A cada PPP analisado buscamos os aspectos relacionados a EJA, encontramos referência à modalidade ofertada, matriz curricular com relação das disciplinas, etapa e carga horária semanal e anual, e algumas tabelas com desempenho final dos alunos com altos índices de reprovação e abandono sem nenhuma análise reflexiva.

Embora a EJA não seja considerada em sua especificidade e complexidade nos PPP aos quais tivemos acesso, destacam-se algumas metas encontradas no plano de ações:

- Atingir 80% de permanência dos alunos de EJA, através de projetos motivadores;
- Elaboração suporte educativo para recuperar o aprendizado dos educandos com menor rendimento;
- Incentivar a permanência do educando.

As metas listadas acima nos levam a considerar que as escolas estão fazendo algo ou pelo menos estabelecendo ações neste sentido, embora de maneira ainda tímida e em proporções insuficientes, mas já é um começo.

A respeito da aproximação do currículo oficial pela implantação do PPP, o Parecer CNE/CEB nº 11 destaca:

No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (LDB, art. 4º VII) ou o ensino noturno regular (LDB, art. 4º VI) são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar seu prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 64).

Neste contexto, os projetos pedagógicos devem considerar a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, trazendo em seu bojo componentes curriculares que combatam a desinibição, baixa autoestima e promovam consciência corporal e cultivo da socialização, buscando contemplar o perfil distinto dos educandos da EJA.

3.4 Visão situada dos interlocutores da pesquisa

Participaram da pesquisa como interlocutores, 40 (quarenta) professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino que atuam no Ensino Fundamental na modalidade de EJA. Desse total, 19 (dezenove) professores são do município de Teresina, 07 (sete) de Bom Jesus, 05 (cinco) de Floriano e 09 (nove) de Parnaíba.

O critério estabelecido para escolha dos interlocutores foi o tempo de experiência como docente na modalidade da EJA, pois entendemos como Gauthier (1998), que toda profissão é composta por um repertório de conhecimentos que orientam a prática profissional e coloca a necessidade de analisar as relações entre estes saberes e a profissionalização.

Particularmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, segundo Arroyo (2001), não é somente sua especificidade que a diferencia das outras modalidades de ensino, embora seja um fator importantíssimo para estabelecer o currículo e a prática, mas é na experiência que se constitui a rica herança desta modalidade de ensino.

Com base nos dados fornecidos pelo questionário, delineamos o perfil dos interlocutores da pesquisa. No entanto, para preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa utilizamos pseudônimos, em sua maioria escolhidos pelos próprios interlocutores (QUADRO 10).

FONTE: Dados organizados pela da pesquisadora (2011)

LEGENDA: F – Feminino; M – Masculino; C – Casado (a); S – Solteiro (a); D - Divorciado (a); EM – Ensino Médio; G – Graduação; E – Especialização.

Analisando os dados do quadro, percebemos que o gênero feminino prevalece, com um total de 32 (trinta e dois) do universo de interlocutores em relação ao gênero masculino, correspondente a apenas 08 (oito). As mulheres, em sua maioria, são casadas, ao contrário dos homens, que são solteiros. É evidente, entre as interlocutoras, que estão priorizando o casamento depois dos 30 anos de idade, o que nos leva a inferir que priorizam a estabilidade financeira e profissional.

Quanto aos homens, os dados mostram que eles optam por duas alternativas extremas, casam jovens, ainda na fase de constituição profissional e instabilidade financeira, ou casam depois dos quarenta, numa fase mais madura e estável de suas vidas.

No que diz respeito à formação, somente uma interlocutora do público feminino não possui graduação. Todos os outros profissionais, incluindo os dois gêneros, têm formação de nível superior. Observa-se que mesmo em percentual pequeno, as políticas de formação de professores não atingiram seu objetivo, apesar de mais de 15 (quinze) anos de promulgação da LDB 9394/96, a qual determina, em seu Art. 62, § 1º, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Outro aspecto que prevalece entre as mulheres refere-se à formação superior, visto que 20 (vinte) interlocutores do público feminino já fizeram pós-graduação, em nível de especialização, o que não acontece entre os homens, tendo em vista que do total de graduados apenas 03 (três) buscaram uma pós-graduação.

Este indicador revela que as mulheres estão mais preocupadas em continuar investindo na formação profissional, apesar de terem pouco tempo para se dedicarem, pois assumem mais de uma jornada de trabalho, são mães, donas de casa, esposas e profissionais, além de terem de disponibilizar recursos financeiros para investir na formação, diante dos baixos salários.

Quanto ao tempo de experiência na profissão docente, em especial na Educação de Jovens e Adultos, observamos que entre os interlocutores um total de 22 (vinte e dois) tem mais de 11 (onze) anos de experiência no magistério, enquanto que na EJA este número é inversamente proporcional, já que 23 (vinte e três) mulheres, em um universo de 32 (trinta e

duas) e 06 (seis) homens, em um universo de 08 (oito) têm até 05 (cinco) anos de experiência nesta modalidade de ensino.

É importante mencionar que estes fatores revelam que são professores experientes no exercício do magistério, no entanto, ainda recentes atuando na modalidade de EJA, o que requer uma formação continuada adequada que contemple suas especificidades, considerando o tipo de aluno, metodologias e organização curricular.

3.5 Visão situada da organização dos dados da pesquisa

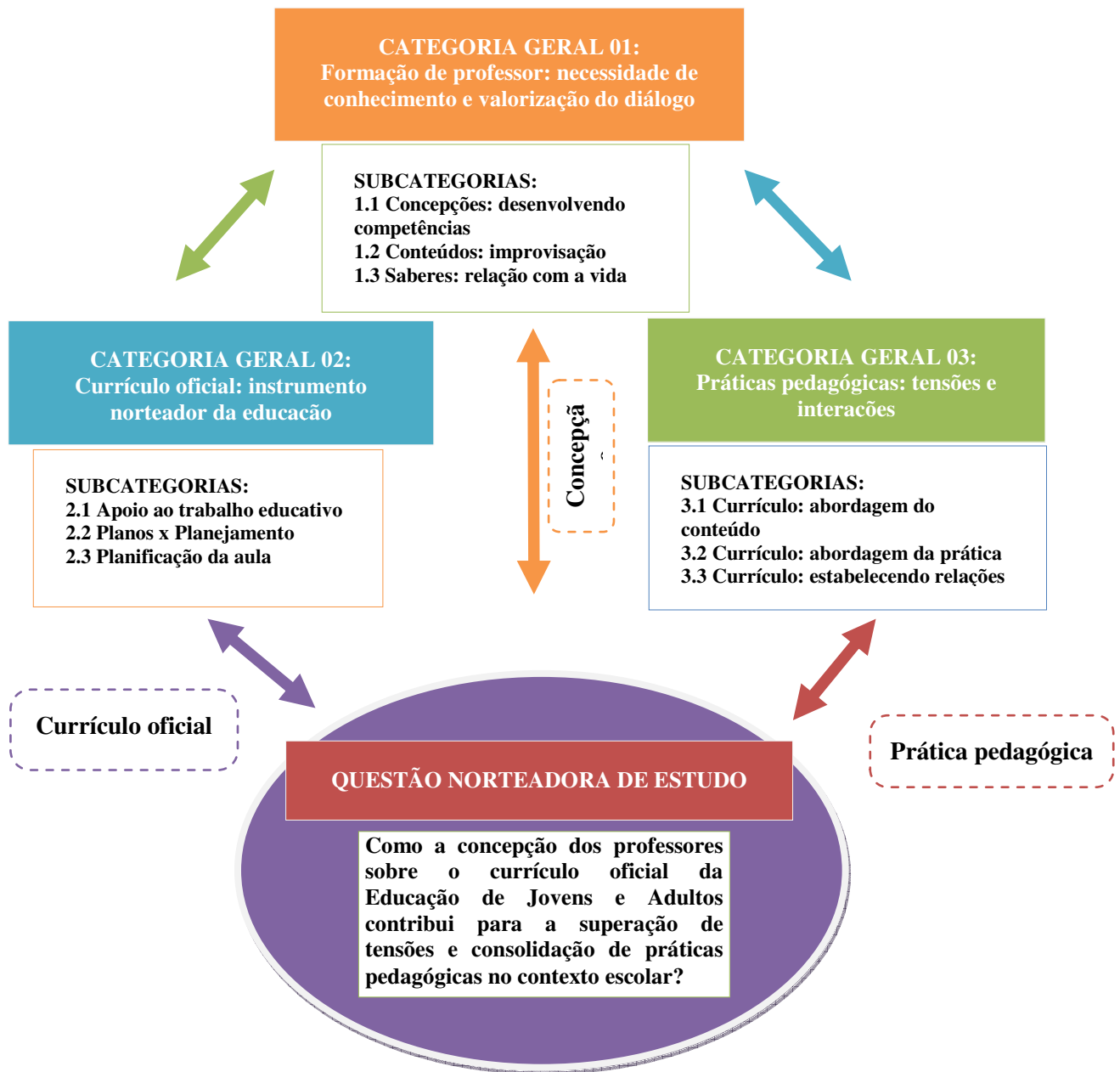
Os dados produzidos através dos instrumentos questionários, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal constituíram o corpus da pesquisa, e foram organizados em categorias.

Para Bardin (2009, p.145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Neste sentido, este processo de classificação nos permitiu a identificação dos elementos com características convergentes e divergentes, facilitando o processo de organização de posterior análise.

A categorização é classificada em três dimensões: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. A primeira corresponde às leituras comuns ao tema central da pesquisa presente na construção do referencial teórico. A segunda classificação emerge dos dados coletados que dão origem às unidades de análise definidas a partir de grupos semânticos (OLIVEIRA, 2007).

Deste modo, a categorização na pesquisa qualitativa consiste um processo dialético e flexível, permitindo ao pesquisador voltar ao campo, objetivando a complementação de informações que não foram fornecidas durante a coleta dos dados, caso seja necessário. Assim, as categorias foram definidas (FIGURA 10).

FIGURA 10 – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS



Fonte: figura organizada pela pesquisadora com base nos dados obtidos (2011)

Definidas as categorias, as falas dos sujeitos foram agrupadas em suas respectivas subcategorias para posterior interpretação, visando a responder as nossas inquietações explicitadas na questão norteadora do estudo (QUADRO 11). Ressaltamos que os municípios aos quais os interlocutores estão vinculados, podem ser identificados pelas siglas TER (Teresina), PAR (Parnaíba), FLO (Florianópolis) e BJ (Bom Jesus).

QUADRO 11 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

QUESTÃO NORTEADA DORA	CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
<p>Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para a superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar?</p>	<p>Categoria Geral 01: Formação de professor: necessidade de conhecimento e valorização do diálogo</p> <p>Subcategoria 1.1: Concepções: desenvolvendo competências</p>	<p>Socorro - Angústia. Exatamente pela falta de um currículo para a EJA (TER). Adriano – Que ele não existe e que as etapas do curso da EJA devem ser centradas na base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental (TER). João - Formação especializada. Esse alunado de certa forma é diferenciado, com dificuldade de aprendizado, onde o professor tem de trabalhar a sua etapa e as anteriores, já que os alunos não estão qualificados para acompanhar a série em que estão matriculados (TER). Antônio – [...] Nós professores temos discriminação com EJA, por quê? [...] o Estado faz essa diferenciação. Quem estuda na escola particular é avançado. Na escola do Estado é diferente, quem estuda pela manhã é cobrado mais, à noite é cobrado menos. Agora eu percebi que até a pós-graduação da noite é diferente, tem discriminação. [...] A pós-graduação de vocês é diferente, por quê? Porque trabalham de segunda a sexta, então existe discriminação em tudo. Agora acordei. Interessante! (TER). Lua – O currículo na EJA fica muito a desejar, visto que os conteúdos têm que serem trabalhados por metade (PAR). Vênus – A EJA está longe de oferecer aos seus alunos um conteúdo completo. [...] Comparando o ensino regular com a EJA, fica claro que os alunos de EJA irão sair despreparados quanto ao aprendizado dos conteúdos (PAR). Da Paz – [...] As diferenças do público-alvo em relação às demais modalidades de ensino. Penso na grande necessidade de aplicabilidade de um currículo diferenciado (BJ). Verônica, Lis, Camila – [...] Currículo na EJA, vem logo na minha mente planos, conteúdo, planejamento, modalidade de avaliação e metodologia a ser aplicada para uma clientela específica (FLO/BJ). Isabela – Pouco planejado, muitas vezes é somente imposto [...]. Procuro aplicar o que é mais necessário e fujo muitas vezes do currículo que me entregam (FLO). Lorena, Dedê e Lee - Não tive acesso a currículo da EJA. E isso dificulta muito o desenvolvimento do trabalho no processo ensino-aprendizagem. A ausência do currículo é um dos entraves para a realização desse trabalho que, se realizado seguindo os padrões exigidos, chegaríamos ao resultado almejado (BJ/TER). Sol – Fora da realidade, pois não atende a necessidade dos alunos (PAR).</p>
	<p>Subcategoria 1.2: Conteúdos: improvisação</p>	<p>Lee – [...] Realizo minha prática pedagógica com base na improvisação, expondo conteúdos que acredito ser de suma importância para eles. [...] Me baseei em planejamento passados de professores com mais experiência (TER). Nice – Na minha escola trabalhamos os conteúdos do livro adotado para a EJA, busco inserir outros conteúdos que considero importantes e que vão influenciar de forma positiva a vida deles. Devido o tempo ser reduzido, há realmente a necessidade de se escolher alguns conteúdos em detrimento de outros (TER). João – [...] eu trabalho com meu próprio material, a não ser que eu siga essa filosofia que aquele aluno é um coitadinho [...] você tem que levar nova esperança aquele aluno pra que ele possa chegar em algum lugar [...] cada professor aqui trabalha com sua própria maneira e tem que buscar uma saída, não esperando pela Secretaria de Educação porque eles dizem vou mandar esse livro mas nenhum deles chegaram aqui (TER). Jô – [...] O livro que estamos usando não gosto. [...] Não acho adequado, mas aí os alunos vieram: professora o livro é pra ser usado. Houve uma reunião, e o livro é pra ser usado. Eu dei duas aulas seguindo o livro religiosamente, não terminei nem a segunda. Eles disseram: dá certo não professora, por esse livro não. Professora e o que é que tem haver mesmo com a história? Eu ainda estou procurando saber [...] É aí onde eu estou questionando, será mesmo que nós vamos ter o direito de dizer? (TER). Ana – [...] Eu tava usando um livro na questão de matemática, divisão e multiplicação, eu vi que meus alunos não deu pra assimilar direito o que eu tava seguindo. Agora eu resolvi, eu sai um pouco do livro porque não tava dando certo [...] Tô usando outras atividades, outros recursos, porque o conteúdo não foi bem (TER). Nice – [...] Procuro escolher os conteúdos dentro do livro, [...] completando com algo que eles trazem de fora, e comparando com o livro [...] Se foi escolhido é porque pode contribuir de forma diferenciada (TER). Lua e Isabela – Quando iniciei a trabalhar com EJA a Secretaria emitia um planejamento anual onde todas as escolas seguiam, com o tempo passou a critério do professor, hoje temos escolha do livro. Cada professora elabora o próprio planejamento baseado no livro a ser trabalhado (PAR/FLO).</p>

Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógica no contexto escolar?	Subcategoria 1.3: Saberes relação com a vida	<p>Camila – [...] Com relação ao livro eu praticamente não sigo, se eu seguir é como se eu tivesse expulsando eles da sala [...] é uma clientela bem especial, quando você coloca uma atividade que eles acham que não tem capacidade de resolver, ficam com medo, então tem que ir adequando essa atividade (BJ).</p> <p>Gaúcha – Existem adaptações de acordo com as necessidades de cada aluno [...] Na EJA torna assim um pouco difícil a gente cumprir o currículo, devido o alunado que a gente tem, que na verdade os alunos não se adaptam ao currículo, [...] o currículo tem que se adaptar a eles [...] eu me baseei pelo livro, pelo material do ano passado que era bom (FLO).</p>
		<p>José - Levando em conta o conhecimento prévio dos alunos [...] (TER).</p> <p>Nice - Escolhas de conteúdos mais relacionados à vida do aluno, que possibilitem uma melhoria na qualidade de vida (TER).</p> <p>Amélia - Um currículo que proporcione o desenvolvimento dos aspectos: afetivo, cognitivo e social. Onde se possa zelar mais pelo aspecto afetivo, estruturando melhor a emoção do aluno; sem supervalorizar nenhum aspecto em detrimento dos demais. Levar o aluno a obter conhecimento do mundo é importante, mas induzi-lo a se conhecer um pouco, é fundamental também para a sua autorealização (TER).</p> <p>Marina - É um subsídio de trabalho para o professor. Deve ser diferente do currículo para o ensino infantil por isso deve ter um dimensão sócio, política e ética. Deve valorizar o diálogo, a participação e o reconhecimento do educando como portador de saberes (TER)</p> <p>Afrodite - A necessidade de um currículo elaborado com base na necessidade e nas circunstâncias dos alunos jovens e adultos (TER)</p> <p>Antonio - Um ensino prático e diferenciado o qual se adapta a rotina de vida do aluno (TER).</p> <p>Coutinho - Trata-se de um direcionamento do que deve ser ensinado para a real formação do aluno para vida social (PAR)</p>
	Subcategoria 2.2: Planos x Planejamento	<p>Hera – Participei faz muito anos, sei que o livrinho era esse da capinha azul. Eu trabalhei com esse livro aqui, era um treinamento de uma semana só, não sei se foi em 2000 uma coisa assim [...] eu lia era muito ele, isso aqui foi em Campo Maior que eu recebi, nós passamos foi uma semana (TER).</p> <p>Antonio – [...] No começo de cada ano letivo, é... Esses PCNs aí deveria ter um curso de formação pra gente de como trabalhar com a clientela que você vai ter e como focar. [...] eu acho que se fosse pensado, programado desde o começo, o aproveitamento com certeza poderia ser bem melhor (TER).</p> <p>José – Acho que deveria vir da Secretaria de Educação um material desse tanto para o professor quanto para o aluno pra ser trabalhado em sala de aula. Tava olhando aqui esse material só esse pouco de tempo que eu olhei já me ajudaria muito, porque trabalhar à noite, educação física nas Etapas é uma dificuldade muito grande, nós temos trabalhado temas relacionados à saúde, ao dia a dia, a parte física em si. Então, hoje geralmente eu tenho que buscar pesquisar, planejar minhas aulas porque a gente não tem da secretaria ou dos órgãos que elaboram isso aí, não tem essa preocupação de fornecer ao professor de educação física material pra ele trabalhar teoricamente, por exemplo: eu não sabia que tinha esse livro, esse livro... (TER).</p> <p>Afrodite – Tem que ser melhor planejado. Eu comecei no EJA esse ano, e tive que correr atrás de tudo sozinha porque a realidade da EJA é bem diferente da realidade que eu trabalhava os alunos é outro tipo de planejamento é outro plano de aula. A gente tá colocando que tem alguns alunos que já estão há algum tempo sem estudar é praticamente 10% que a gente tira que realmente tem alguma perspectiva (TER).</p> <p>Artemis [...] Cada professor faz o seu planejamento, prepara sua aula, faz a sua parte [...] sou professora de geografia não tenho com quem dialogar só eu sozinha, então tem essa desvantagem (TER).</p> <p>Nice – [...] Eu planejo a aula, levando em conta o que tem no livro [...], só que nosso tempo é reduzido e não dar... É a realidade [...] (TER).</p> <p>Coutinho – [...] A gente faz primeiro um planejamento geral, uma idéia de como vai ser realizado durante o ano, mas esse processo mesmo vai ocorrer no dia a dia [...] Nós temos alunos que tem deficiência altíssima quando se trata de matemática que é a minha disciplina, nas quatro operações, isso daí já dar uma freada no que se esperava do assunto, aí vem o envolvimento de problema do dia a dia, as próprias situações da matemática [...] Nosso currículo procura até ser dinâmico porque vai envolver o dia a dia, o planejamento como um todo (PAR).</p> <p>Camila – Muitas vezes a gente consegue seguir o plano passado pela coordenação, mas às vezes [...] Por conta da dificuldade que eles tem, tem que mudar muito as aulas. O plano de curso mesmo que a gente faz... [...] a gente tem aluno, de vários tipos, tem</p>

Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar?	<p>Subcategoria 2.3: Planificação da aula</p>	<p>aluno que lê, tem aluno que não lê, isso dificulta trabalhar o conteúdo da forma que o plano vem. [...] De vez em quando você recebe um aluno novo que não sabe lê, você tem que ta procurando adequar as atividades pra não ficar fora do conteúdo, aí você tem que adequar essa aula de forma que nenhum se torne prejudicado [...] (BJ).</p> <p>João – [...] No meio dos alunos do EJA, eu tiro uma porcentagem de 10% que tem vontade e tem condições a mais em relação os outros, então eu faço assim, eu pego meu próprio material e tento caçar meio termo, pra que não prejudique nem “A” e nem “B”[...] Apesar de trabalhar em três lugares eu tiro duas horas pra planejar minha aula, vejo o conteúdo que vai ser ministrado, seleciono 2 ou 3 livros pego questões faço uma aula (TER).</p> <p>Amélia – [...] Eu faço aulas expositivas eu tenho como suporte o livro didático [...] e outros recursos alfabeto móvel que pra mim é vital, inclusive agora nos últimos, que terminei o livro didático (TER).</p> <p>Nice – [...] Busco selecionar conteúdo de acordo com o nível de contribuição que trará pra vida dos alunos, de vez em quando eu salto conteúdo [...] então, eu vou selecionando aquilo que eu acho que tem mais importância que vai contribuir melhor pra ele tanto no dia a dia como pra que entendam melhor os conteúdos nas séries seguintes... [...] Às vezes o livro ta discutindo um conteúdo mas pra o aluno saber aquele ali ele precisa saber de outro então, as vezes eu trago outros textos complementares pra ficar mais compreensivo, fica melhor trabalhar aquele conteúdo, a escolha do conteúdo é sempre nesse sentido (TER).</p> <p>Coutinho – O currículo depende muito primeiramente da turma, porque na realidade ele sofre as transformações do dia a dia, por exemplo: quando a gente fala da turma eu coloco aqueles alunos que tem mais dificuldades, porque são eles que ditam como vai andar o processo todo, então o currículo ele vai sofrendo essas transformações (PAR)</p> <p>Camila – [...] A gente não tem fonte de EJA aqui na escola, então eu procuro recortar palavras, fazer cartazes ilustrados com letras grandes pra facilitar pra eles porque a maioria tem problema de visão, tem que ser uma letra bem grande, por isso é que eu busco sempre os livros de alfabetização porque neles a letra é grande pra crianças de seis sete anos, é esses textos que eu procuro adequar a realidade, mesmo eu sabendo que eles deveriam ter um outro tipo de texto, mas é [...] a fonte mais próxima que eu encontro (BJ).</p>
	<p>Categoria 3: Práticas pedagógicas: tensões e interações.</p> <p>Subcategoria 3.1: Currículo: abordagem do conteúdo</p>	<p>Hera – [...] Tem que ser mais leitura, eles gostam de trabalho de grupo de recorte e colagem de cortar palavras, consoantes, palavras monossílabas [...] Em matemática uso sempre as quatro operação utilizando material concreto trazido por eles mesmo [...] (TER).</p> <p>Antonio – [...] Eu que leciono inglês e espanhol, [...] a gente deve fazer com que eles reflitam sobre a cultura de outros povos tentando comparar com o universo que ele vive e fazer com que compreenda e seja compreendido tanto na fala quanto na escrita num outro idioma (TER).</p> <p>Afrodite – [...] Trabalhar com pré-história, história antiga, a primeira coisa que eles dizem é: ah, pra que eu quero saber disso se já passou? Então, é um desafio tentar mostrar a importância dessas coisas na vida deles hoje. Pego associações, demonstrando que só vão entender muitas coisas do presente, quando conhecerem o passado e assim analisar um pouco o futuro as estratégias são essas mesmo. Antes de pegar o conteúdo de historia pra trabalhar, encontrar alguma coisa que vá despertar algum interesse pelo conteúdo trabalhado, é um desafio [...] a dificuldade principal nisso é com alunos da EJA (TER).</p> <p>Amélia – [...] À noite, eu alfabetizo sim, eu trabalho por essa dimensão globalizada, mas eu não tenho como não dispor do grafema, do fonema, aí eu arrasto construtivismo, arrasto “alfa e beto”, arrasto tudo que eu posso [...] eu trabalho sim alfabeto móvel, mas já trabalhei tipologia textuais, [...] meus alunos eles estão indo pra segunda etapa... Eles não estão os melhores alunos (TER).</p> <p>Adriano – [...] O livro ele não tem nem uma seqüência lógica de conteúdo, quando começa falar de porcentagem, aí fala do lixo, das porcentagens, aí você tem que pegar outro livro. Se for falar de fração ele faz uma mistura, pode largar e buscar o conteúdo fora, é complicado pra trabalhar com aluno da EJA, [...] ele tem uma realidade diferente são trabalhadores, pergunto o que cada um faz, por exemplo, sistema de medidas, o que você faz? Trabalha de pedreiro? [...] todo dia a gente se depara com uma situação nova na sala de aula, a gente usa métodos e vai aprendendo outros métodos. Interessante que outro dia eu tava falando sobre medidas e eles não conheciam nem uma fita métrica. Aí eu trago uma fita métrica, um transferidor [...] (TER).</p> <p>Jesa [...] Primeiro procuro fazer conexão com a aula passada procuro preparar eles antes pro assunto que vai cair eu tento tornar as coisas o mais simples possível, logicamente</p>

	<p>Subcategoria 3.2: Currículo: abordagem da prática</p>	<p>obedecendo ao conteúdo, respeitando o que eles tem que seguir [...] procuro dar uma sensibilização primeiro na medida do possível dias da certo outros não, até porque dificuldades existem e não são poucas (PAR).</p> <p>Gaúcha – [...] Conjugação, gosto de comparar com o português noto que eles sentem uma facilidade maior, na parte do comparativo eu digo: assim como no português o inglês tem os comparativos de igualdade, superioridade, inferioridade, assim como eu comparo uma coisa, por exemplo, esse animal é tão forte quanto esse outro? Eu to igualando um ao outro, aí boto a regrinha no quadro e explico (FLO).</p> <p>José – Primeiro eu faço uma explanação sobre a minha área que é educação física, o que é uma atividade física, quais são os principais benefícios, e começo a provocá-los fazendo perguntas [...] É muito difícil você trabalhar como a gente trabalha aqui [...] trazendo todo dia um texto escrevendo no quadro os alunos tendo que transcrever, depois a gente vai começar explicar, acabou a aula (José – TER).</p> <p>Hera - Só tem um caderno de caligrafia e a tabuada que eu exijo todos os livros é meu, é que eu passo no quadro. Ah professora, eu queria um livro desse (TER).</p> <p>João – Eu sempre começo a aula com alguma historia do dia a dia deles tentando levantar a autoestima colocando a realidade, como é que funciona as coisas, após essa introdução coloco questões pra que eles resolvam em grupo, um aluno com o conhecimento maior dando esclarecimento, estimulando ele, a socializar com os outros (TER).</p> <p>Antônio – [...] Às vezes eu trago uma musica coloco o CD em espanhol eles vão repetindo, essas aulas diferentes a gente sente o impacto, eles dizem: ó professor as aulas deveriam ser sempre dessa forma? [...] se a gente tivesse um material didático além de não perder tempo copiando, a gente ia fazer com que o aluno tivesse mais conteúdo pra aprender (TER).</p> <p>Artemis – Chegar à sala de aula explicar o assunto, ler um texto, debater, eles dizem a senhora não vai copiar? [...] não vai escrever? Pois eu vou embora, aí pega as coisas levanta e vai embora mesmo, é desse jeito aí, eu tive muita dificuldade (TER).</p> <p>Afrodite – [...] Meu Deus, todo dia eu tenho que ter uma coisa pra copiar, porque se não, não é aula [...] e o exercício, professora que dia que a senhora vai fazer a revisão? [...] Revisão pra eles é copiar a questão da prova e responder (TER).</p> <p>Jô – [...] Elaborar texto, tirar cópia e entregar pros alunos [...] eu observo que quando é trabalhado desse jeito as notas são melhores [...] geralmente tem duas três aulas só pra conteúdo, uma parte explico a outra geralmente eu passo atividade quando dou duas aulas seguidas porque uma eu escrevo no quadro dou um tempo pra eles responderem e já corrijo com eles [...] não mando pra casa eles não fazem (TER).</p> <p>Ana – [...] Faço a chamada, converso com eles depois começo corrigir o para casa, se eu tiver algum texto que acho interessante, se tiver tempo, eu leio, não é todo dia, alguns eu olho se responderam a atividade se não pedem tempo e alguns respondem [...] dou uma olhada aí vou corrigir a atividade no quadro, explicando novamente o assunto, depois é que eu vou passar para o..., as disciplinas do dia, [...] faço uma atividade também. Se for português passo leitura de texto, interpretação oral, depois discussão, depois escrita. Se for ortografia passo uma atividade que vou discutir com eles como é a resposta (TER).</p> <p>Adriano – [...] Eu tenho quatro aulas semanais, em cada turma, duas aulas teóricas e duas praticas com exercício, não mando pra casa, não funciona [...] trago aulas expositivas fora do livro para complementar, o livro é incompleto não trata do assunto que eu queria levar no currículo [...] exponho minha aula, e vou chamando no quadro (TER).</p> <p>Nice – [...] Faço a chamada, a leitura [...] já vou explicando e relacionando buscando a vivência deles pra que entendam depois que a gente faz toda discussão se ainda der tempo eu preparo um resumo e o exercício (TER).</p> <p>Gaúcha [...] Nosso assunto é tal, explico passo no quadro, dou um tempo pra copiarem [...] passo uma atividade, a maioria fica esperando que eu responda no quadro. [...] passo outra, digo: essa é semelhante aquela, tente responder, alguns respondem outros não entenderam, não sabe pra que essa besteira de aprender inglês não vão pros Estados Unidos (FLO).</p> <p>Camila – [...] Faz a chamada, converso como é que foi dia pra eles se sentirem acolhido, [...] lê esse texto quem sabe lê acompanha os outros sento do lado, vou ler palavrinha por palavrinha, pego livros recorto as sílabas pra montar palavras [...] eles até entendem números, agora problema... Tenho que dizer as letras pra colocarem a palavra [...] passo atividade pra casa, nem sempre eles trazem respondido (BJ).</p> <p>Subcategoria 3.3:</p> <p>José – Não está tendo rendimento de nada se passa uma atividade na aula ninguém nem lembra o que fez, então está gravíssimo [...] eu falo converso, mas não tenho aquela</p>
--	---	---

Currículo: estabelecendo relações	<p>interação, [...] a maioria eu conheço, mas não pelo nome tenho outro problema, nos últimos horários dias de sexta feira não tem aula, chega no dia da prova o aluno fala: vamos fazer prova de que? Esse professor nunca da aula, é complicado, (TER).</p> <p>Hera – Eu valorizo muito ele [...] e vá desvalorizar, vá criticar um aluno daquele ali [...] Uma aluna assim: professora eu não falto sua aula porque me sinto bem, eu gosto muito de puxar a atenção deles, [...] olha daqui há uns anos eu quero ver vocês formados (TER).</p> <p>João – [...] Uma aluna inteligente, boa em matemática, chegou e disse assim: professor o que a gente faz pra se envolver com o homem certo? Aproveitei pra tentar mostrar a realidade, você só vai conhecer a pessoa certa quando estiver no lugar certo e para está no lugar certo precisa mudar seu estilo de vida, [...] frequentando o lugar que você frequenta, não vai achar essa pessoa certa (TER).</p> <p>Antônio – [...] As turmas são muito heterogêneas [...] aquela pessoa está tendo dificuldade até de copiar, você para, da atenção, porque se não ela, vai se desmotivar, vai desistir. Aquela pessoa que está mais avançada vai embora, professor a aula vai terminar e o senhor perdendo tempo [...], não fale assim, vamos respeitá-la, porque ela não teve a mesma oportunidade que você, isso aí eu acho um desafio (TER).</p> <p>Artemis – Professora você não sabe nada da minha família, meu pai tem 11 filhos cada um com uma mulher [...] a mãe foi embora pra São Paulo, e deixou com a madrasta e o pai é aquela confusão, eu digo: a meu Deus do céu [...] dia de sexta feira tinha sala que eu passava o mês sem ver o aluno como é que ia trabalhar conteúdo [...] e eles dizem não vejo professor [...] gente é a continuação daquela atividade, [...] a senhora ta enganada (TER).</p> <p>Jô – [...] Eu entrava, ele saia, segunda vez eu disse: olha se você quiser sair não entre mais fique lá fora. Hoje ele não sai mais [...] (TER).</p> <p>Coutinho – [...] Um aluno com deficiência em operações fundamentais, atrasa o conteúdo, a gente vai ter um dialogo com o professor de português pra ver o quê que está acontecendo [...] tenho um lado brincalhão, eu consigo envolver a brincadeira na matemática, se encarar a matemática só na seriedade, fica mais difícil de aprender, então, a gente interage (PAR).</p> <p>Gaúcha – [...] Ah! Professora estou com sono, por hoje já deu, passei o dia trabalhando no sol, estou cansado [...] a gente tem que facilitar pra eles se não acontece a chamada evasão assustadoramente, em todas as escolas de EJA [...] eles até dizem que eu sou uma professora muito palhaça, mas nós professores de EJA, temos que brincar, fazer aulas descontraídas, até mesmo aulas lúdicas (FLOR).</p>
---	---

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora com base nos dados obtidos (2011)

No quadro supra, expomos as categorias gerais e subcategorias com base no corpus da pesquisa composto através dos instrumentos utilizados. Seguindo esta classificação, a categorização possibilitou efetivarmos um trabalho sistematizado e coerente com os dados obtidos.

3.6 Visão situada da análise interpretativa dos dados da pesquisa

Tendo em conta a nossa linha de pensamento em torno das contribuições dos interlocutores, nos definimos pela técnica da análise de discurso para a interpretação crítica dos dados. Segundo considerações de Pêcheux (2008), a análise de dados caracteriza-se na descrição, onde todo enunciado é passível de interpretações, portanto, suscetível de tornar-se

outro. Configura-se entender o real nos seus vários sentidos, podendo existir um real diferente.

Ao abordarmos a análise de discurso é pertinente compreendermos o movimento “giro linguístico”, que não se limitou a mudar conceitos linguísticos, mas proporcionou uma mudança de pensamento nas ciências sociais, com novos conceitos sobre a natureza do conhecimento. De acordo com Gracia (2004, p. 20), este movimento representa “uma mudança profunda das concepções sobre como interpretar as ciências humanas e sociais”.

O surgimento deste fenômeno tem seu marco a partir da lógica moderna com Gottlob Frege (1848-1925) “ao inventar ‘a teoria da quantificação’ (base da lógica moderna) e ao substituir as velhas noções de ‘sujeito’ e de ‘predicado’ pelas noções de ‘argumento’ e de ‘função’” (GRACIA, 2004, p. 25). Neste sentido, a estrutura lógica do discurso adquire caráter formal.

Segundo Gracia (2004, p. 26) o impulso decisivo deu-se com a contribuição de Bertrand Russell (1872-1970), que culminou nas seguintes premissas:

a) Muitos dos problemas com que se deparam tanto a filosofia, quanto a comunicação humana, em geral, ocorrem porque a linguagem cotidiana tem como base uma lógica imperfeita, ambígua e imprecisa; b) As frases construídas nas línguas naturais se apoiam, claramente, em uma estrutura lógica, mas essa estrutura lógica não aparece com clareza se nos limitarmos a contemplar exclusivamente a estrutura gramatical das frases ou se as analisarmos com a ajuda da lógica aristotélica; c) A nova lógica, baseada em quantificadores, permite que se exiba a autêntica estrutura lógica dos enunciados linguísticos, convertendo-os em proposições dotadas de um valor de verdade; d) Se conseguirmos estabelecer a estrutura lógica dos enunciados poderemos exibir a estrutura do pensamento expressado por esses enunciados e, desta maneira, aumentar o conhecimento dos processos inferenciais; e) Se a linguagem é um instrumento para representar a realidade, então sua análise pode nos informar sobre a natureza dessa mesma realidade.

Analisando tais premissas, percebemos que a linguagem expressa muito mais que uma fala, mas a representação da realidade com pressupostos elaborados e organizados construídos socialmente. Como nos afirma Nicolaci-da-Costa (2007, p. 67), “aquilo que é importante para alguém a respeito de um determinado tema ou assunto inevitavelmente aparece no seu discurso espontâneo sobre o mesmo.”

O positivismo lógico contribuiu para o fenômeno do giro linguístico, na medida em que os filósofos que compunham o Círculo de Viena, entre os quais, Ludwig Wittgenstein (1889-1951), destacaram a importância de uma linguagem com consistência lógica, visto que

a linguagem cotidiana é repleta de armadilhas. Neste contexto, a linguagem adquire uma conotação científica com uso rigoroso, utilização de recursos técnicos e submissão dos enunciados a uma avaliação rigorosa, no sentido de atestar sua validade.

Entretanto, apesar de uma supervalorização da linguagem científica e normatizada na busca de uma linguagem ideal estabelecida pelo positivismo lógico, em detrimento da linguagem cotidiana, ocorreu um movimento contrário de uma corrente de pensadores ligados à Universidade de Oxford em caracterizar a linguagem cotidiana em suas diversas manifestações, como forma legítima de representação da realidade.

Para Foucault (2009, p. 15, grifos do autor), o conceito de verdade sofre modificações na perspectiva do discurso:

[...] já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação, a sua referência.

Mais do que primar por uma linguagem que fosse inatacável, esta evidência permitiu novos estudos que buscaram compreender o pensamento contemplando todos os usos da linguagem, na maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo e com o outro.

Assim, Gracia (2004, p. 20) enfatiza que:

[...] no final do século XX e começo do século XXI, a diversidade e riqueza das perspectivas nascidas tanto do enfoque sobre a linguagem quanto e sobretudo, da nova compreensão que temos dela, são, no mínimo, impressionantes: narratividade, dialogismo, hermenêutica, construção, análise conversacional, análise do discurso, análise retórica etc.

O resultado de toda esta reviravolta científica coloca a linguagem como elemento de destaque em todas as ciências humanas e sociais. A esse respeito, ao tratar do objeto específico destas ciências, é precípuo considerar o uso da linguagem e suas funções.

Neste contexto, a análise do discurso aparece como uma ferramenta analítica da linguagem na sua formação, manifestação e utilização discursiva, exercendo um caráter protagonista nas ciências sociais. Emerge como uma possibilidade de interpretação da realidade, embora existam diversas abordagens que, de acordo com Gill (2002), são em torno de 57 (cinquenta e sete) variações.

Apesar destes diferentes enfoques, todas as abordagens compartilham de “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir ou

descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GIL, 2002, p. 244).

O discurso para Foucault (2009, p.10) concretiza-se nas relações de poder. Entretanto, vai além, segundo o mesmo, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Fairclough (2008) destaca as perspectivas da análise do discurso que combinam análise detalhada de textos linguísticos e orientação social para o discurso, dividido em dois grupos de abordagens. O primeiro grupo das análises não-críticas e o segundo grupo compondo as análises críticas, que apesar de terem características comuns, o critério de diferenciação é o enfoque social.

Evidenciaremos a abordagem do francês Pêcheux, que segundo Fairclough (2008), enquadra-se no grupo da análise crítica, além de ser utilizada em nossa fundamentação como uma das bases de orientação para nossas análises.

Na perspectiva de Pêcheux, a linguagem é a materialização da ideologia, e que cada posição de classe nos aparelhos ideológicos do Estado (AIE) sugere uma formação discursiva. É o que Gill (2002, p. 248) chama de “contexto interpretativo”, que representa a construção do discurso construída neste contexto a fim de se ajustar ao mesmo.

Neste sentido, se nos voltarmos para o ambiente escolar, dependendo da posição em que o sujeito se encontra, o seu discurso pode variar. Por exemplo, um profissional atuando como professor pode afirmar que precisa de formação para qualificar mais ainda seu trabalho, e esta deve ser proporcionada pela instituição ou sistema de ensino no qual está vinculado.

Entretanto, em outro momento, na posição de gestor, o mesmo profissional pode afirmar que o professor deve buscar sua formação objetivando crescer profissionalmente e ter mais oportunidades em sua vida profissional, inclusive investir financeiramente.

Deste modo, fica evidente que as relações sociais se coadunam com o discurso dos sujeitos. Assim, o discurso assume a natureza ideológica do uso linguístico, provando a materialidade linguística na ideologia e seus efeitos no funcionamento da linguagem. Neste contexto, as formações discursivas (FD) servirão de base para a compreensão dos sentidos assumidos em cada discurso, por expressar a forma de pensar e agir dos sujeitos.

Segundo Pêcheux (1982, apud FAIRCLOUGH, 2008, p. 53), as FD são “[...] faces linguísticas de ‘domínios de pensamento’[...] sócio-historicamente constituídos na forma de

pontos de estabilização que produzem o sujeito e simultaneamente junto com ele o que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer e esperar”. Assim, o conjunto de formações discursivas forma um complexo chamado interdiscurso, responsável pela origem dos sentidos gerados nas FD.

Para Maingueneau (1997, p. 113), a formação discursiva “aparece como o lugar de um trabalho no interdiscurso; ela é o domínio ‘inconsistente’, aberto e instável, e não a projeção, a visão estabilizada da ‘visão do mundo’ de um grupo social”.

Nesta concepção, o discurso é possuidor do que Fairclough (2008, p. 56) chama “de ‘heterogeneidade constitutiva’. Neste âmbito, o interdiscurso ‘é considerado um processo de constante reestruturação”.

Na abordagem de Orlandi (2003, p. 32), o interdiscurso representa a constituição da memória, a historicidade, isto é, o que já foi dito “e esquecido – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível”. Nesta perspectiva, a autora destaca que quando nascemos o discurso já está produzido e nos introduzimos neste processo, contudo, a forma como a língua e a história nos afeta, é singular.

De acordo com Fairclough (2008, p. 54), a análise de discurso na abordagem crítica tratada por Pêcheux, considerando o *corpus* da pesquisa, perpassa pelos seguintes procedimentos:

- 1) Análise linguística do texto em **orações**, percebendo suas transformações e relações existentes; 2) Determinar palavras e expressões que se encontram em uma **relação de substituição**; 3) Estabelecer **relações semânticas** entre as palavras ou implicações; Focaliza determinadas **palavras-chave** de significado social e político; 4) Interpretação.

O processo de análise leva a uma prioridade maior do que a pura familiaridade com ferramentas e manipulações; é ter uma estratégia analítica geral em primeiro lugar. Neste sentido, a partir do momento que se tem uma estratégia, as ferramentas podem acabar se mostrando extremamente úteis ou irrelevantes.

A estratégia ajudará a considerar as evidências de forma justa, produzir conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas, também a usar ferramentas e manipulações de forma mais eficaz e eficiente.

Enfim, tanto as informações prestadas nos questionários e as reflexões produzidas nas entrevistas e no grupo focal servirão de base para nossas análises e construção de

entendimentos sobre as tensões e interações entre o currículo oficial e a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO III - BUSCANDO A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO ESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, faremos inicialmente uma reflexão sobre a formação do professor com foco na formação do educador de pessoas jovens e adultas, seguida da análise crítica das contribuições dos interlocutores da pesquisa sobre o currículo, considerando três aspectos preponderantes que emergiram dos dados obtidos no processo investigativo, nos municípios de Bom Jesus, Floriano, Parnaíba e Teresina, contexto da investigação.

Estes aspectos, além de despontarem as categorias gerais e suas subcategorias de análise, nas quais foram estruturados os dados da pesquisa, destacam a concepção sobre currículo como instrumento norteador da ação docente e as tensões e interações que permeiam a prática pedagógica vivenciadas no cotidiano da escola, na modalidade de EJA.

O capítulo consta de quatro subtítulos. O primeiro faz uma abordagem rápida sobre a formação do educador de pessoas jovens e adultas, seguida do segundo, que contempla a categoria geral 01: *Formação de professor: necessidade de conhecimento e valorização do diálogo*, evidenciando as concepções que os interlocutores atribuem ao currículo, bem como o modo pelo qual a formação e saberes específicos neste campo são compreendidos pela escola. No terceiro, a discussão gira em torno da categoria geral 02: *Currículo oficial: instrumento norteador da educação*, refletindo a percepção do professor acerca do currículo oficial, voltado para as contribuições deste no âmbito do plano macro da escola, do planejamento de ensino e da planificação da aula. Finalmente, o último subtítulo, voltado para os dados agregados à categoria geral 03: *Práticas pedagógicas: tensões e interações*, explicitando as formas de abordagem metodológica do conteúdo, bem como as relações estabelecidas entre a tríade: conhecimento, aluno, professor.

4.1 Dialogando com a formação do educador de pessoas jovens e adultas: um desafio

O grande desafio que se apresenta para a Academia, enquanto instituição formadora comprometida com a construção de saberes, no âmbito da formação do educador para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é firmar um pacto com esta modalidade de ensino da

Educação Básica, voltado para os interesses de uma grande parcela da população do país socialmente excluída das políticas públicas, visto que, desde os primórdios da civilização, a educação de pessoas jovens e adultas é focada em campanhas, programas e projetos pontuais marcados pela descontinuidade, não se consolidando como política pública de Estado.

Como declara Costa (2009, p. 102), “não tendo sido preparados pedagogicamente nos cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Neste sentido, os saberes da experiência aparecem como os mais significativos”.

Esta afirmação nos remete aos desafios enfrentados por estes professores no contexto de circulação de saberes sistematizados, socialmente reconhecido, a escola, no momento do confronto entre os saberes teóricos, historicamente acumulados, e os saberes advindos da experiência de vida dos sujeitos em formação, público potencial da EJA, no sentido de repensarem suas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem, a fim de transformar a prática pedagógica que considere as peculiaridades deste público, que exigem outras formas de ensinar e aprender.

Nesta perspectiva, Barcelos (2006, p. 44) nos afirma:

Este conjunto de dificuldades, decorrentes, em boa parte, da especificidade do trabalho com jovens e adultos, está colocando para a escola uma tarefa da maior envergadura. Tal cenário está a exigir de todos (as) nós, educadores (as) e gestores (as) dos sistemas de ensino, um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas.

Segundo o que se pode perceber, a formação do professor da EJA está estritamente relacionada à história de vida, pessoal e profissional, de cada um, ou seja, o jeito de ensinar e aprender depende do processo desenvolvido em seu percurso escolar.

Assim, urge a necessidade de se repensar novas formas de entendimento das relações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender, considerando o contexto de vivência e o público a que se destina, necessitando, portanto, de fomentar dialogicamente a discussão envolvendo a teoria e a prática na sala de aula, nos cursos de formação das instituições formadoras, enfatizando principalmente o diálogo com a prática pedagógica desenvolvida na EJA.

O que estamos propondo é a criação de situações dialógicas da prática dentro de um processo de interlocução real envolvendo profissionais que atuam na EJA, em todos e níveis de ensino. Desta forma, acredita-se que possa ser construído no coletivo “um pensar crítico

através do qual os homens se descobrem em ‘situação’ [...]. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 1987 p.58).

É sobre este espaço formativo e conflitante que os interlocutores deste estudo evidenciam seus posicionamentos, através de seus discursos, que passaremos a analisar.

4.2 Concepções de currículo: conflito entre a individualização e personalização

Nos dias atuais, a discussão educacional sobre a EJA gira em torno do respeito às especificidades dos jovens e adultos, público potencial desta modalidade de ensino. Cabe, portanto, abrir o leque de discussão para o esclarecimento do conceito de individualização e personalização.

O respeito às especificidades situa-se no campo da personalização, visto que a prática pedagógica deve ser pensada para pessoas que têm uma história de vida construída, povoada de saberes advindos da experiência. Situa-se, também, no campo da individualização, porque aponta para o atendimento individual das proposições padronizadas utilizadas em sala de aula pelos professores. No entanto, a personalização, por outro lado, preocupa-se em atender aos interesses específicos de cada pessoa jovem ou adulta, considerando suas necessidades de vida mediatas e imediatas (MOURA, 2012).

Passemos agora às análises dos achados da pesquisa relacionados com a Categoria geral 01: *Formação de professor: necessidade de conhecimento e valorização do diálogo*, agrupados nas subcategorias *Concepções: desenvolvendo competências; Conteúdos: improvisação; Saberes: relação com a vida*.

Para orientar a análise, definiu-se como dispositivo de interpretação discursiva as dimensões ética, afetiva e profissional, porque permitem “[...] compreender posturas assumidas frente a situações do cotidiano escolar, as relações afetivas que se estabelecem no contexto da sala de aula, principalmente entre professor e aluno, que são de fundamental importância para a permanência e o sucesso escolar [...]” (MOURA, 2011, p. 243).

Na perspectiva da análise do discurso busca-se evidenciar o sentido real do dito em relação ao não dito, ou seja, “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move” (ORLANDI, 2003, p. 85).

Com relação à opção de análise, tomando com referência as dimensões ética, afetiva e profissional, Moura (2011, p.244) complementa afirmando que esta forma de interpretação “[...] permite analisar o envolvimento do professor como sujeito mediador do conhecimento e do aluno como sujeito aprendente, na condição de aluno ensinante, na condição de educador, característica que deve ser considerada quando se trabalha com pessoas jovens e adultas.”

Deste modo, as dimensões ética, afetiva e profissional são indicotimizáveis, na medida em que o homem é um ser complexo e dinâmico, e no momento da prática pedagógica não está em foco somente o cognitivo, mas também questões de ordem emocional, como as relações de confiança estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Assim, a ética permeia as três dimensões e estabelece a mediação entre o saber fazer e o saber fazer bem, relativo à responsabilidade e compromisso assumidos (RIOS, 1997).

Assim, objetivando responder à questão norteadora do estudo “Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para a superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar”, especificamente no que se refere às concepções dos professores sobre o currículo, daremos início à análise pela subcategoria 1.1 (QUADRO 12).

QUADRO 12 – Subcategoria 1.1 – Concepções: desenvolvendo competências

<p>Socorro - Angústia. Exatamente pela falta de um currículo para a EJA (TER).</p> <p>Adriano – Que ele não existe e que as etapas do curso da EJA devem ser centradas na base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental (TER).</p> <p>João - Formação especializada. Esse alunado de certa forma é diferenciado, com dificuldade de aprendizado, onde o professor tem que trabalhar a sua etapa e as anteriores já que os alunos não estão qualificados para acompanhar a série em que estão matriculados (TER).</p> <p>Antônio – [...] nós professores temos discriminação com EJA, por quê? [...] O Estado faz essa diferenciação. Quem estuda na escola particular é avançado, na escola do Estado é diferente. Quem estuda pela manhã é cobrado mais, à noite é cobrado menos. Agora eu percebi que até a pós-graduação da noite é diferente, tem discriminação. [...] A pós-graduação de vocês é diferente por quê? Porque trabalham de segunda a sexta, então existe discriminação em tudo. Agora acordei. Interessante! (TER).</p> <p>Lua – O currículo na EJA fica muito a desejar, visto que os conteúdos têm que serem trabalhados por metade (PAR).</p> <p>Vênus - A EJA está longe de oferecer aos seus alunos um conteúdo completo. [...] Comparando o ensino regular com a EJA, fica claro que os alunos de EJA irão sair despreparados quanto ao aprendizado dos conteúdos (PAR).</p>

Da Paz – [...] As diferenças do público-alvo em relação às demais modalidades de ensino. Penso na grande necessidade de aplicabilidade de um currículo diferenciado (BJ).

Verônica, Lis, Camila – [...] Currículo na EJA, vem logo na minha mente planos, conteúdo, planejamento, modalidade de avaliação e metodologia a ser aplicada para uma clientela específica (FLO/BJ).

Isabela – Pouco planejado. Muitas vezes é somente imposto. [...] Procuro aplicar o que é mais necessário e fujo muitas vezes do currículo que me entregam (FLO).

Lorena, Dedê e Lee - Não tive acesso ao currículo da EJA. E isso dificulta muito o desenvolvimento do trabalho no processo ensino-aprendizagem. A ausência do currículo é um dos entraves para a realização desse trabalho que, se realizado seguindo os padrões exigidos, chegaríamos ao resultado almejado (BJ/TER).

Sol – Fora da realidade, pois não atende à necessidade dos alunos (PAR).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Na interpretação das falas, percebem-se três aspectos considerados fundamentais: desconhecimento do currículo, diferenciação e/ou discriminação e insuficiente. O primeiro salienta a necessidade de conhecer este currículo, concepção presente nas falas de Socorro, Adriano, Lorena, Dedê e Lee (BJ/TER).

Estes, ao expressarem a necessidade de conhecê-lo, sugerem que deve ser referendado pela base nacional comum do Ensino Fundamental pensado para a criança, desconsiderando, portanto, as especificidades das pessoas jovens e adultas. Enfatizam ainda, que este fato prejudica o trabalho desenvolvido em sala de aula e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem do aluno.

Considerando que nesta modalidade de ensino são atendidos jovens, adultos, e idosos oriundos das classes populares, apresentando um perfil étnico, social, econômico e cultural com muitas singularidades, o grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino é organizar uma proposta de currículo com orientações metodológicas que atenda às necessidades do aluno e promova uma formação para a cidadania.

Fernandes (2001, p. 74), ao discutir as áreas curriculares e de conteúdo na perspectiva de elaboração de um currículo, ressalta que o “[...] documento é o ponto de referência inicial para qualquer professor e traduz os mínimos comuns que a escola deve ensinar e trabalhar com toda a população”.

No que se refere à EJA, o diferencial determinante deve ser as relações que se estabelecem com os saberes advindos da experiência e os saberes sistematizados pela escola, sem desconsiderar os princípios e objetivos das propostas curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, de forma que não comprometa a qualidade do ensino oferecido a este público.

“[...] Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

O segundo aspecto, *diferenciação e/ou discriminação* está explícito e implícito na fala de Antônio, Vênus, Da Paz, Verônica, Lis e Camila (TER/PAR/BJ/FLO), interlocutores de todos os municípios pesquisados. Suas concepções sobre currículo para EJA enfatizam a *discriminação*, ao se referirem à oferta de um ensino inferior, comparando com o Ensino Fundamental diurno.

No contexto da diferença, segundo Moura (2010, p. 405), especificamente na EJA “não existe uma indiferença às diferenças e sim um misto de discriminações”, que podem ser negativas, no sentido de perpetuar as desigualdades; positivas, de forma a promover a igualdade; ou neutras, que parecem ser indiferentes. Deste modo, evidenciamos nos discursos a *diferenciação* quando o foco é o público-alvo, incluindo neste processo discriminatório sua própria categoria profissional e todas as pessoas que trabalham e estudam nos cursos noturnos.

Como afirma Antônio (TER), [...] *nós professores temos discriminação com EJA, por quê? [...] Eu percebi que até a pós-graduação da noite é diferente, tem discriminação. [...] Porque trabalham de segunda a sexta, então existe discriminação em tudo. Agora acordei. Interessante!* Reforça-se a ideia de que o currículo noturno é inferior ao currículo diurno “comprimido no tempo e empobrecido na qualidade” (ROMÃO, 2010, p.51).

O terceiro aspecto, *insuficiente*, evidente nas falas de João, Vênus, Lua, Isabela e Sol (TER/PAR/FLO), caracterizam o currículo da EJA como insuficiente, por não atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, visto que ingressam em uma etapa sem o domínio dos conteúdos da etapa anterior, classificando-os como: *despreparados e não qualificados* (JOÃO, VENUS – TER/PAR), fazendo com que os professores trabalhem os conteúdos de maneira incompleta ou desconsiderem a orientação da escola, como afirma Isabela (FLO) [...] *Procuro aplicar o que é mais necessário e fujo muitas vezes do currículo que me entregam.*

Outro fato pertinente a ser destacado é que os interlocutores dos municípios de Teresina e Bom Jesus demonstraram total desconhecimento ao currículo específico para EJA, enquanto que os demais municípios reconheceram a existência do documento.

Isso significa dizer que a proposta existe. No entanto, o desconhecimento pela maioria dos professores fortalece as deficiências eminentes nesta modalidade de ensino, como a falta de planejamento referendado pelas propostas oficiais, tornando-se um fator agravante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Fica visível nos discursos dos interlocutores a ideia formalista do currículo como uma prescrição a ser cumprida sem questionamentos e, mais ainda, que professores não conseguem contemplar em sua prática todos os conhecimentos previstos na estrutura curricular, abrangendo as necessidades específicas ao público-alvo. Deste modo, o currículo é concebido como “um veículo de transmissão do conhecimento como uma ‘coisa’, como um conjunto de informações e materiais inertes” (MOREIRA e SILVA, 1999, p.28).

Convém mencionar que não basta apenas pensar o núcleo comum do currículo, mas reconhecer as práticas curriculares como espaço de interlocução de saberes e não apenas como momentos de aplicação de conteúdos previamente estabelecidos.

Dando continuidade, passemos à análise do Quadro 13, refletindo as contribuições dos sujeitos investigados sobre como e em que se apoiam para selecionar os conteúdos a serem trabalhados no cotidiano da sala de aula, agrupadas na subcategoria 1.2.

QUADRO 13 – Subcategoria 1.2 – Conteúdos: improvisação

Lee – [...] Realizo minha prática pedagógica com base na improvisação, expondo conteúdos que acredito ser de suma importância para eles. [...] Me baseei em planejamentos passados, de professores com mais experiência (TER).

Nice – Na minha escola trabalhamos os conteúdos do livro adotado para a EJA, busco inserir outros conteúdos que considero importantes e que vão influenciar de forma positiva a vida deles, devido o tempo ser reduzido, há realmente a necessidade de se escolher alguns conteúdos em detrimento de outros (TER).

João – [...] Eu trabalho com meu próprio material a não ser que eu siga essa filosofia que aquele aluno é um coitadinho. [...] Você tem que levar nova esperança aquele aluno pra que ele possa chegar em algum lugar. [...] Cada professor aqui trabalha com sua própria maneira e tem que buscar uma saída, não esperando pela secretaria de educação porque eles dizem vou mandar esse livro mas nenhum deles chegaram aqui (TER).

Jô – [...] O livro que estamos usando não gosto. [...] Não acho adequado, mas aí os alunos vieram: professora o livro é pra ser usado. Houve uma reunião, e o livro é pra ser usado. Eu dei duas aulas seguindo o livro religiosamente, não terminei nem a segunda. Eles disseram: dá certo não professora, por esse livro não. Professora e o que é que tem haver mesmo com a história? Eu ainda estou procurando saber. [...] É aí onde eu estou questionando, será mesmo que nós vamos ter o direito de dizer? (TER).

Ana – [...] Eu tava usando um livro na questão de matemática, divisão e multiplicação, eu vi que meus alunos não deu pra assimilar direito o que eu tava seguindo. Agora eu resolvi sair um pouco do livro porque não tava dando certo. [...] To usando outras atividades, outros

recursos, porque o conteúdo não foi bem (TER).

Nice – [...] Procuo escolher os conteúdos dentro do livro, [...] completando com algo que eles trazem de fora, e comparando com o livro. [...] Se foi escolhido é porque pode contribuir de forma diferenciada (TER).

Lua e Isabela – Quando iniciei a trabalhar com EJA a Secretaria emitia um planejamento anual onde todas as escolas seguiam, com o tempo passou a critério do professor, hoje temos escolha do livro. Cada professora elabora o próprio planejamento baseado no livro a ser trabalhado (PAR/FLO).

Camila – [...] Com relação ao livro eu praticamente não sigo, se eu seguir é como se eu tivesse expulsando eles da sala. [...] É uma clientela bem especial, quando você coloca uma atividade que eles acham que não tem capacidade de resolver, ficam com medo, então tem que ir adequando essa atividade (BJ).

Gaúcha – Existem adaptações de acordo com as necessidades de cada aluno. [...] Na EJA torna assim um pouco difícil a gente cumprir o currículo, devido o alunado que a gente tem, que na verdade os alunos não se adaptam ao currículo. [...] O currículo tem que se adaptar a eles. [...] Eu me baseei pelo livro, pelo material do ano passado que era bom (FLO).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Independentemente do contexto em que atua o interlocutor deste estudo, buscamos compreender como os conteúdos são selecionados, ou seja, como se organizam para trabalhar com a EJA em seus municípios. Assim, percebe-se nas falas de Nice, Jô, Lua, Isabela e Gaúcha (TER/PAR/FLO) um evidente direcionamento para o livro didático como fonte principal e definidora dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

Neste sentido, revelam os limites de sua prática e potencializam o que Oliveira (2001) apresenta como elementos que contribuem no processo de domesticação do cotidiano escolar, incluindo nesta lista os livros didáticos.

Interpretada desta maneira a ação de definir os conteúdos a serem trabalhados nas classes de EJA, elenca-se uma série de dificuldades e entraves enfrentados pelos docentes, expressos nas falas de Lee, João (TER), com destaque para a ausência do livro e a improvisação originada pela falta deste, como afirma Lee: *“realizo minha prática pedagógica com base na improvisação, Me baseei em planejamentos passados, de professores com mais experiência”*.

Chamamos a atenção para o discurso de João e Lee, repletos de sentidos. A forma como abordam a questão, é como se tivessem falando de outra pessoa. A responsabilidade por agirem assim é sempre do outro, o coitadinho no caso do João (TER) é ele, e não o aluno, como chega a expressar [...] *“trabalho com meu próprio material a não ser que eu siga essa filosofia que aquele aluno é um coitadinho [...]. Então, improviso porque a secretaria e a escola não oferecem as condições necessárias para que eu realize o meu trabalho”*.

Por outro lado, o fato de utilizar o livro e improvisar os conteúdos deixa clara a incerteza que permeia as práticas pedagógicas, reforçando o trabalho individualizado dentro da escola, sem um diálogo sobre as experiências vividas entre os professores, no sentido de evidenciar o que deu certo e o que pode ser melhorado, sugerindo de forma implícita a necessidade de uma proposta de currículo que dê conta de preencher as lacunas existentes.

É o que os analistas do discurso classificam como os não ditos nos discursos dos investigados, “procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2003, p. 59).

Entre as dimensões evidenciadas nos discursos, destaca-se a presença marcante da dimensão profissional, no sentido de autodefesa, sob o ponto de vista de dois aspectos com relação ao uso do livro didático: desconsideração, supervalorização.

No primeiro aspecto, o sujeito assume que não utiliza o livro didático, de modo a ignorá-lo totalmente, tendo em vista não atender às suas necessidades. A responsabilidade por não desenvolver um trabalho que tenha um produto desejável junto ao alunado é o fato dos órgãos superiores do sistema educacional não o munirem com todo aparato que considera pertinente, evidenciando uma relação de poder em circunstância de inferioridade.

Como se pode perceber, os interlocutores assumem uma posição de defesa, já que fazem o que podem diante das deficiências causadas sempre pelo outro, contexto no qual não se inclui.

A supervalorização, outro aspecto presente na dimensão profissional, traduz a passividade com relação ao livro didático, como sua única fonte de abordagem dos conteúdos. Apesar do critério para a escolha dos conteúdos e do material a ser utilizado objetivar sempre o melhor, dentro das possibilidades, os discursos são divergentes e controversos, o que revela a total falta de orientação e problematização sobre as práticas curriculares para EJA, na perspectiva do trabalho coletivo no contexto da sala de aula.

Sintetizando, os discursos dos docentes demonstram uma preocupação em contemplar conteúdos que consideram pertinentes para os alunos de EJA, com uso ou não do livro didático. Porém, revelam o que pode ser um reducionismo preocupante, na medida em que seleciona um conhecimento em detrimento de outro, sem a devida preocupação com as necessidades reais do educando, que possibilite uma melhoria na qualidade do ensino destinado a este público, tendo em vista que “nem sempre o que a escola transformou em ritos

relevantes em seu currículo é realmente importante, e nem tudo que desconsiderou é irrelevante” (SACRISTÁN, 2001, p. 109).

Deste modo, Fernandes (2001) vem nos dizer que em uma visão mais ampla e contextualizada do currículo, na qual os conteúdos fazem parte, deve-se considerar a articulação entre escola, o meio e a formação pessoal e social do aluno, de forma a superar a fragmentação do ensino em “pequenas ‘unidades analíticas’ operacionais incompatíveis com a complexidade humana” (PAIVA, 2007, p. 40).

Seguindo as discussões a cerca das concepções dos professores sobre o currículo na EJA, analisaremos a subcategoria Saberes: relação com a vida (QUADRO 14).

QUADRO 14 – Subcategoria 1.3 – Saberes: relação com à vida

<p>José - Levando em conta o conhecimento prévio dos alunos [...] (TER).</p> <p>Nice - Escolhas de conteúdos mais relacionados à vida do aluno, que possibilitem uma melhoria na qualidade de vida (TER).</p> <p>Amélia - Um currículo que proporcione o desenvolvimento dos aspectos: afetivo, cognitivo e social. Onde se possa zelar mais pelo aspecto afetivo, estruturando melhor a emoção do aluno; sem supervalorizar nenhum aspecto em detrimento dos demais. Levar o aluno a obter conhecimento do mundo é importante, mas induzi-lo a se conhecer um pouco é fundamental também para a sua autorealização (TER).</p> <p>Marina - É um subsídio de trabalho para o professor. Deve ser diferente do currículo para o ensino infantil, por isso deve ter uma dimensão sócio, política e ética. Deve valorizar o diálogo, a participação e o reconhecimento do educando como portador de saberes (TER)</p> <p>Afrodite - A necessidade de um currículo elaborado com base na necessidade e nas circunstâncias dos alunos jovens e adultos (TER).</p> <p>Antônio - Um ensino prático e diferenciado, o qual se adapta a rotina de vida do aluno (TER).</p> <p>Coutinho - Trata-se de um direcionamento do que deve ser ensinado para a real formação do aluno para vida social (PAR).</p>
--

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Em relação ao tipo de conteúdo selecionado pelos professores para serem trabalhados na EJA, observamos nas falas dos sujeitos a predominância da valorização dos saberes já trazidos pelos alunos e suas necessidades imediatas de conhecimento, como retratam José, Nice, Afrodite, Antônio e Coutinho (TER/PAR).

Com esta visão pragmática do aprender, como ponto de partida e de chegada, a experiência de vida dos alunos, ao invés de ter a função mediadora no processo cognitivo, nega o direito ao conhecimento sistematizado pela escola, na medida em que “o direito ao

conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais [...]” (ARROYO, 2011a, p. 121).

Neste sentido, os discursos evidenciam a limitação de um ensino a uma resposta prática dada pelos professores, ao que os alunos supostamente esperam, já que “o real não é algo a ser trazido por alguém para ser aprendido pelo outro por meio de uma mera repetição mecanicamente memorizada. Não. O real é a construção que se dá a partir da leitura de mundo que cada um faz em seu processo de vida” (BARCELOS, 2010, p. 98).

A manutenção de atitudes pragmáticas desta natureza pode levar a um ensino mínimo para quem teve o mínimo que, segundo Rummert e Ventura (2007, p. 33), a marca histórica da EJA permanece como “uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinado, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”.

Os discursos de Nice, Amélia e Marina (TER) destacam evidências no sentido de que contemplam o currículo numa perspectiva afetiva, enaltecendo as relações entre os sujeitos e reduzindo as relações estabelecidas com o processo de apropriação do saber, como afirma Amélia (TER), [...] *onde se possa zelar mais pelo aspecto afetivo, estruturando melhor a emoção do aluno.*

Esta colocação nos remete a problemas evidenciados no trato com os conteúdos, no sentido de não conseguir estabelecer estratégias que possibilitem a aquisição do conhecimento universal, tendo em vista que a singularidade da escola consiste “[...] em poder permitir a ampliação da experiência disponível, propiciando a superação da cultura que nos é acessível de maneira imediata” (SACRISTÁN, 2001, p. 109).

As reflexões oportunizadas até então contemplaram as concepções expressas pelos professores sobre o currículo na EJA. E, em sendo assim, acreditamos ter respondido à questão norteadora, no que concerne à primeira temática proposta neste trabalho, *concepções dos professores sobre o currículo.*

No próximo subtítulo, trataremos de encontrar a resposta para nossas inquietações sobre a aplicabilidade do *currículo oficial* a partir das percepções dos interlocutores, de forma que seja possível estabelecer uma reflexão sobre este documento normatizador, na perspectiva dinâmica de seu desenvolvimento no contexto escolar.

4.3 Currículo oficial: tensões e interações na voz dos professores

A educação sistematizada, obrigatória e direito de todos, requer a consideração de alguns critérios que fundamentam as decisões sobre o que será ensinado, sintetizados por Sacristán (2001, p. 99) em três razões básicas: “1) a visão que se tenha da natureza humana e de suas necessidades; 2) as funções que se considera que a educação deva cumprir em um nível ou especialidade determinados; e 3) a valorização dos conteúdos considerados relevantes em uma determinada cultura [...]”.

Contudo, o currículo oficial adotado nas escolas, especificamente na modalidade EJA, assume as dimensões pré-ativa e ativa, na medida em que deve ser planejados para um tipo de público, com funções definidas, conteúdos propostos e vivenciados no espaço escolar.

Tencionando compreender este currículo na visão dos professores que o concretizam na sala de aula, passaremos à análise interpretativa dos discursos refletidos nas falas agregadas nas subcategorias originadas da categoria geral 2 - *Currículo oficial: instrumento norteador da educação (Apoio ao trabalho educativo; Plano x Planejamento; Planificação da aula)*, iniciando com a subcategoria 2.1 (QUADRO 15).

QUADRO 15 – Subcategoria 2.1 – Apoio ao trabalho educativo

Hera – Participei faz muito anos, sei que o livrinho era esse da capinha azul. Eu trabalhei com esse livro aqui, era um treinamento de uma semana só, não sei se foi em 2000 uma coisa assim. [...] Eu lia era muito ele, isso aqui foi em Campo Maior que eu recebi, nós passamos foi uma semana (TER).

Antônio – [...] No começo de cada ano letivo, é... Esses PCN's aí deveriam ter um curso de formação pra gente de como trabalhar com a clientela que você vai ter e como focar. [...] Eu acho que se fosse pensado, programado desde o começo, o aproveitamento com certeza poderia ser bem melhor (TER).

José – Acho que deveria vir da secretaria de educação um material desse tanto para o professor quanto para o aluno pra ser trabalhado em sala de aula. Tava olhando aqui esse material só esse pouco de tempo que eu olhei já me ajudaria muito, porque trabalhar à noite, educação física nas Etapas é uma dificuldade muito grande, nós temos trabalhado temas relacionados à saúde, ao dia a dia, a parte física em si. Então, hoje geralmente eu tenho que buscar pesquisar, planejar minhas aulas porque a gente não tem da secretaria ou dos órgãos que elaboram isso aí, não tem essa preocupação de fornecer ao professor de educação física material pra ele trabalhar teoricamente, por exemplo: eu não sabia que tinha esse livro, esse livro... (TER).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Diante da manifestação de grande parte dos professores em não conhecerem o currículo oficial proposto para a Educação de Jovens e Adultos, levamos o documento em questão para apreciação dos interlocutores, por ocasião dos encontros com o grupo focal.

Percebemos que mesmo tendo afirmado anteriormente não ter tido acesso ao currículo oficial para EJA, Hera (TER), ao se deparar com a referida proposta, reconheceu ter participado de uma formação a respeito da mesma, adotando como mecanismo de defesa a descontinuidade, como se a sua formação fosse exclusivamente responsabilidade do Estado, deixando claro no seu discurso que é mais cômodo transferir a responsabilidade pelo fracasso da prática pedagógica desenvolvida na escola e, conseqüentemente, o fracasso escolar para outros, comprovado pelo seu aparente esquecimento.

Na visão do analista de discurso, o esquecimento é a memória latente, a qual veio à tona através do contato com a proposta curricular para EJA, e refere-se a um saber discursivo. A afirmação de Hera é mais que uma memória individual, está no campo “[...] dos sentidos entrecruzados, [...] da memória social inscrita em práticas, e da memória construída [...]” (ACHARD, 2010, p. 50), revelada quando assumiu que houve uma formação promovida pela Secretaria de Educação, logo após a publicação da proposta curricular para EJA – Primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Deste modo, embora Hera tenha afirmado a participação em uma formação a respeito da referida proposta curricular, o discurso aponta para a valorização do caráter secundário atribuído pelas pessoas envolvidas na modalidade EJA, na medida em que apesar da formação ter sido admitida, não foi contínua e, principalmente, não foi concebida de maneira positiva e crítica, visto que não acrescentou elementos capazes de fazer com que a professora assumisse nova postura que provocasse a transformação na prática docente.

No entanto, ao negá-la inicialmente, rememorando somente após contato com a proposta dez anos depois, mostra que o momento marcou e demonstra a sua tensão por não ter-se permitido interagir com o conhecimento oportunizado pela formação continuada naquele momento. Deste modo, a proposta curricular não alcançou o seu objetivo na perspectiva de Macedo (2011, p. 87), na medida em que “o currículo, em sua política de sentido, é feito para alterar e alterar-se pelas diversas relações pedagógicas”.

Antônio e José (TER), ambos com menos de seis anos atuando na Educação de Jovens e Adultos, não participaram da formação sobre a proposta curricular afirmada por Hera, razão pela qual destacaram em suas falas a necessidade de uma formação continuada com base na

proposta curricular específica para esta modalidade de ensino, após um breve contato com a mesma, afirmando que seria de grande valia como material pedagógico, de forma a “garantir aos jovens e adultos uma educação adequada às suas necessidades, expectativas de vida e peculiaridades, acompanhada de políticas públicas consistentes” (MOURA, 2010, p. 405).

Nos não ditos, identificados no discurso explicitado por Antônio (TER), em tom nostálgico, recheado de tensões e necessidade de interações, revela que [...] *no começo de cada ano letivo, é... Esses PCN's aí deveriam ter um curso de formação pra gente de como trabalhar com a clientela [...].* Ao interromper sua fala e fazer referência à proposta curricular, clama pela necessidade de uma discussão voltada para o currículo oficial no momento do planejamento inicial de cada ano letivo, com vistas a renovar o ensino na EJA, já que “não temos dúvidas de que a formação não pode virar as costas aos processos de inovação” (MACEDO, 2010. P. 94).

Nesta perspectiva, podemos inferir que o currículo oficial como instrumento norteador da prática pedagógica no contexto escolar é possível, desde que haja vontade política no sentido de desencadear um processo de implementação e discussão da mesma, para embasar o Projeto Político Pedagógico da escola no que tange à EJA, pois “embora tenham conteúdos programáticos que as estruturam, devem também ser atravessadas por propósitos que as legitimem enquanto mobilizadoras de aprendizagens com sentido para os diferentes protagonistas” (FERNANDES, 2001, p. 75).

Dando continuidade ao processo, nos deteremos agora na análise da subcategoria 2.2, (QUADRO 16).

QUADRO 16 – Subcategoria 2.2 – Plano x Planejamento

Afrodite – Tem que ser melhor planejado. Eu comecei no EJA esse ano, e tive que correr atrás de tudo sozinha porque a realidade da EJA é bem diferente da realidade que eu trabalhava os alunos. É outro tipo de planejamento. É outro plano de aula. A gente tá colocando que tem alguns alunos que já estão há algum tempo sem estudar é praticamente 10% que a gente tira que realmente tem alguma perspectiva (TER).

Ártemis - [...] Cada professor faz o seu planejamento, prepara sua aula, faz a sua parte. [...] Sou professora de geografia não tenho com quem dialogar só eu sozinha, então tem essa desvantagem (TER).

Nice – [...] Eu planejo a aula levando em conta o que tem no livro [...], só que nosso tempo é reduzido e não dar... É a realidade [...] (TER).

Coutinho – [...] A gente faz primeiro um planejamento geral, uma ideia de como vai ser realizado durante o ano, mas esse processo mesmo vai ocorrer no dia a dia. [...] Nós temos alunos que tem deficiência altíssima quando se trata de matemática, que é a minha disciplina, nas quatro operações, isso daí já dar uma freada no que se esperava do assunto, aí

vem o envolvimento de problema do dia a dia, as próprias situações da matemática. [...] Nosso currículo procura até ser dinâmico porque vai envolver o dia a dia, o planejamento como um todo (PAR).

Camila – Muitas vezes a gente consegue seguir o plano passado pela coordenação, mas às vezes [...] por conta da dificuldade que eles tem, tem que mudar muito as aulas. O plano de curso mesmo que a gente faz... [...] A gente tem aluno, de vários tipos, tem aluno que lê, tem aluno que não lê, isso dificulta trabalhar o conteúdo da forma que o plano vem. [...] De vez em quando você recebe um aluno novo que não sabe lê, você tem que tá procurando adequar as atividades pra não ficar fora do conteúdo, aí você tem que adequar essa aula de forma que nenhum se torne prejudicado [...] (BJ).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

As falas de Afrodite e Ártemis (TER) evidenciam entrave na atividade docente. O fato de planejarem de maneira isolada, sem discussão interativa com os colegas, de forma a ser pensado considerando o contexto de atuação e o sujeito em formação que constitui o público da EJA. Suas afirmações remetem aos esclarecimentos de Cervi (2008, p. 63) quando coloca que “com base na compreensão da sua característica antecipatória, depreende-se que o planejamento impõe uma dinâmica de cooperação entre pessoas e dispositivos tecnológicos, materiais, espaciais e temporais”.

Coutinho (PAR) destaca o caráter dinâmico do planejamento como um processo diário que será implementado de acordo com o desempenho dos alunos. Seu discurso remonta para a palavra freada, no desenvolvimento do planejamento, não no sentido de flexibilidade do planejamento, mas de desaceleração no ritmo da aprendizagem e nos conteúdos a serem ensinados, acompanhando o ritmo dos alunos.

Entretanto, na perspectiva de Loch (2009), é preciso ir mais além, de modo que inclua os jovens e adultos como autores e participantes do planejamento, para que possam construir consciência de si, dos outros e do mundo e não apenas meros termômetros que ditam o avanço ou não da proposta de ensino planejada.

Camila (BJ) faz uma clara diferenciação entre plano de curso e plano mensal. O primeiro como um planejamento geral para todo o ano, e o segundo como planejamento periódico e em conjunto com professores e coordenadores, determinado pela escola. Destaca também que o plano é uma das estratégias de adequação com base no atendimento às especificidades dos alunos. O discurso é enfático ao associar o tipo de aluno com o papel do planejamento: “a gente TEM aluno, de vários tipos, TEM aluno que lê, TEM aluno que não lê [...] você TEM que adequar essa aula”. A palavra TEM, em destaque, utilizada repetidas

vezes no texto expressa os sentidos atribuídos pelo professor ao planejamento flexível voltado para os diversos níveis de aprendizagem dos alunos no cotidiano da sala de aula.

Menegolla; Sant'anna (2005, p. 25) vem nos dizer que “[...] o planejamento educativo não significa estabelecer o definitivo através da determinação de finalidades educativas, as quais, por sua natureza, absolutizam os valores que homem deve aceitar, sem possibilitar-lhe a própria escolha e criação de novos valores [...]”.

Isso significa dizer que não basta sua execução mecânica para cumprir uma atividade burocrática da escola. É no espaço reservado para o planejamento que acontece a reflexão da ação e sua transformação, devendo ser considerado no sentido de reflexão da práxis, de produção de conhecimento.

Passaremos à análise da subcategoria 2.3 (QUADRO 17).

QUADRO 17 – Subcategoria 2.3 – Planificação da aula

João – [...] No meio dos alunos do EJA eu tiro uma porcentagem de 10% que tem vontade e tem condições a mais em relação os outros, então eu faço assim, eu pego meu próprio material e tento caçar meio termo, pra que não prejudique nem “A” e nem “B”[...] Apesar de trabalhar em três lugares eu tiro duas horas pra planejar minha aula, vejo o conteúdo que vai ser ministrado, seleciono 2 ou 3 livros, pego questões faço uma aula (TER).

Amélia – [...] Eu faço aulas expositivas eu tenho como suporte o livro didático [...] E outros recursos. Alfabeto móvel que pra mim é vital, inclusive agora nos últimos, que terminei o livro didático (TER).

Nice – [...] Busco selecionar conteúdo de acordo com o nível de contribuição que trará pra vida dos alunos, de vez em quando eu salto conteúdo [...] Então, eu vou selecionando aquilo que eu acho que tem mais importância que vai contribuir melhor pra ele tanto no dia a dia como pra entendam melhor os conteúdo nas séries seguinte..., [...] Às vezes o livro tá discutindo um conteúdo mas pra o aluno saber aquele ali ele precisa saber de outro então, as vezes eu trago outros textos complementares pra ficar mais compreensivo, fica melhor trabalhar aquele conteúdo, a escolha do conteúdo é sempre nesse sentido (TER).

Coutinho – O currículo depende muito primeiramente da turma, porque na realidade ele sofre as transformações do dia a dia, por exemplo: quando a gente fala da turma eu coloco aqueles alunos que tem mais dificuldades, porque são eles que ditam como vai andar o processo todo, então o currículo ele vai sofrendo essas transformações (PAR).

Camila – [...] A gente não tem fonte de EJA aqui na escola, então eu procuro recortar palavras, fazer cartazes ilustrados com letras grandes pra facilitar pra eles porque a maioria tem problema de visão, tem que ser uma letra bem grande, por isso é que eu busco sempre os livros de alfabetização porque neles a letra é grande pra crianças de seis sete anos, é esses textos que eu procuro adequar a realidade, mesmo eu sabendo que eles deveriam ter um outro tipo de texto, mas é [...] a fonte mais próxima que eu encontro (BJ).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Os discursos das interlocutoras Amélia e Nice (TER) colocam que a fonte principal de apoio à elaboração do planejamento é o livro didático disponibilizado para EJA, incrementado com textos e recursos complementares, usando como estratégia de implementação aulas expositivas. Esta ênfase nas aulas expositivas revela uma concepção de ensino e aprendizagem centrada na figura do professor. Quanto às questões sobre complementaridade ao livro didático, não demonstrou estar ligada às necessidades formativas dos alunos, mas por acreditar que os mesmos não têm condições de aprender aquele conteúdo da forma como está exposto no livro.

No discurso de Camila (BJ) é possível ser identificada sua preocupação voltada para as necessidades do aluno de EJA. Entretanto, por falta de fontes na escola, revela que utiliza os livros de alfabetização para crianças, o que traduz a consequência de sua ação com relação a aprendizagem destes alunos, visto que se utiliza de livros para fundamentar a planificação de suas aulas, pensados para crianças, está assumindo que infantiliza sua prática pedagógica, o que prejudica sobremaneira a aprendizagem dos alunos.

Segundo Oliveira (2010, p.124), este comportamento reflete uma “cômoda postura de fazermos da EJA um arremate das práticas curriculares do ensino fundamental diurno”, impossibilitando a busca de caminhos próprios no que diz respeito a metodologias voltadas para esta modalidade de ensino.

Coutinho (PAR), ao afirmar, *[...] quando a gente fala da turma eu coloco aqueles alunos que tem mais dificuldades, porque são eles que ditam como vai andar o processo todo, então o currículo ele vai sofrendo essas transformações [...]* nos leva a constatar em seu discurso que as transformações que atribui ao currículo ocorrem no sentido retroativo, ou seja, ao invés de criar situações de aprendizagem que equiparem o nível de aprendizagem num ritmo em que todos avancem no processo de aprendizagem, a ideia entendida em seu discurso é que os alunos que estão mais avançados são deixados de lado, enquanto toda a atenção é concentrada nos que supostamente *ditam como vai andar o processo*.

O que é mais preocupante nisso tudo é que acredita que é assim que o currículo sofre transformações, deixando evidente a falta de conhecimento dos princípios e diretrizes do currículo oficial e sua finalidade educativa. Assim, “a transformação da prática pedagógica se faz sentir na reestruturação da rotina, mostrando a necessidade de rever o planejamento da ação docente com vistas à aprendizagem significativa do aluno jovem e do aluno adulto” (MOURA, 2006b, p. 125).

A nossa reflexão sobre o currículo oficial apoia-se nos dizeres de Girotto (2010, p. 21), quando afirma que “tal finalidade educativa só é possível com a apropriação dos conteúdos escolares provenientes do conhecimento científico sistematizado e ordenado pelas disciplinas científicas ao longo da história e socialmente valorizadas, sem desconsiderar a cultura primeira da clientela da EJA”.

Portanto, no momento da planificação da aula o professor não pode e nem deve desconsiderar questões essenciais, como as diretrizes macro do currículo e o lugar ocupado pelo aluno no seu processo de aprendizagem, com vistas à qualidade da educação.

Neste sentido, é irrefutável a “necessidade urgente da organização curricular, com atenção especial voltada para a relação com o saber no espaço de escolarização, considerando as especificidades do público-alvo da EJA, reconhecendo semelhanças, diferenças e particularidades [...]” (MOURA, 2011, p. 252).

Os discursos analisados até aqui expostos nos possibilitou visualizar as contradições e improvisações presentes no ensino para pessoas jovens e adultas, que se realiza entre tensões e interações motivadas por inseguranças próprias da profissão, levando a uma condição inferior de ensino e uma negligência da escola no que diz respeito aos recursos humanos, materiais e financeiros que proporcionem democratização da EJA e a elevação da qualidade do ensino (RODRIGUES, 2009).

Sintetizando as percepções dos professores sobre currículo oficial, buscamos sua contribuição para a reflexão da prática pedagógica, bem como a repercussão curricular na ação de elaborar o plano de ensino, e com base no mesmo, a planificação da aula.

A seguir, abordamos no último subtítulo deste capítulo, o currículo na perspectiva ativa e dinâmica, na medida em que estabelece relações na prática pedagógica e evidencia de forma contundente as tensões e interações no âmbito da sala de aula, referendadas na categoria geral 3: *Práticas pedagógicas: tensões e interações*, organizada em três subcategorias: *Currículo: abordagem do conteúdo*; *Currículo: abordagem da prática*; *Currículo: estabelecendo relações*.

4.4 Conteúdo e a Prática Pedagógica: relações entre tensões e interações

No espaço escolar mestres e alunos estão imbuídos na dinâmica social à medida que respondem às demandas através de propostas, projetos, orientações e reorientações

curriculares (ARROYO, 2011a). Contudo, apesar de reconhecido como um marco necessário para o desencadeamento das ações desenvolvidas no sistema escolar, incluindo-se a escola e como não poderia ser ignorada a sala de aula, local em que o conhecimento circula, razão pela qual o currículo não se restringe a um mero documento normativo, como um manual de instruções, ele é bem mais abrangente e dinâmico.

Neste sentido, dada a sua natureza e importância para a educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, o currículo “é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Poderíamos dizer que é a escola em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2005, p. 51).

E, por entendê-lo desta maneira, analisaremos as subcategorias derivadas da categoria geral 3 - *Práticas pedagógicas: tensões e interações (Currículo: abordagem do conteúdo; Currículo: abordagem da prática; Currículo: estabelecendo relações)*, iniciando com a subcategoria 3.1, que contempla questões relacionadas ao conteúdo no campo curricular (QUADRO 18).

QUADRO 18 – Subcategoria 3.1 – Currículo: abordagem do conteúdo

<p>Hera – [...] Tem que ser mais leitura, eles gostam de trabalho de grupo de recorte e colagem de cortar palavras, consoantes, palavras monossílabas. [...] Em matemática uso sempre as quatro operação utilizando material concreto trazido por eles mesmo [...] (TER).</p> <p>Antônio – [...] Eu que leciono inglês e espanhol, [...] a gente deve fazer com que eles reflitam sobre a cultura de outros povos tentando comparar com o universo que ele vive e fazer com que compreenda e seja compreendido tanto na fala quanto na escrita num outro idioma (TER).</p> <p>Afroditite – [...] Trabalhar com pré-história, história antiga, a primeira coisa que eles dizem é: ah, pra que eu quero saber disso se já passou? Então, é um desafio tentar mostrar a importância dessas coisas na vida deles hoje. Pego associações, demonstrando que só vão entender muitas coisas do presente, quando conhecerem o passado e assim analisar um pouco o futuro as estratégias são essas mesmo. Antes de pegar o conteúdo de história pra trabalhar, encontrar alguma coisa que vá despertar algum interesse pelo conteúdo trabalhado é um desafio. [...] A dificuldade principal nisso é com alunos da EJA (TER).</p> <p>Amélia – [...] À noite, eu alfabetizo sim, eu trabalho por essa dimensão globalizada, mas eu não tenho como não dispor do grafema, do fonema, aí eu arrasto construtivismo, arrasto “alfa e beto”, arrasto tudo que eu posso. [...] Eu trabalho sim alfabeto móvel, mas já trabalhei tipologia textuais, [...] meus alunos eles estão indo pra segunda etapa... Eles não estão os melhores alunos (TER).</p> <p>Adriano – [...] O livro ele não tem nem uma sequência lógica de conteúdo, quando começa falar de porcentagem, aí fala do lixo, das porcentagens, aí você tem que pegar outro livro. Se for falar de fração ele faz uma mistura, pode largar e buscar o conteúdo fora, é complicado pra trabalhar com aluno da EJA, [...] ele tem uma realidade diferente são trabalhadores,</p>
--

pergunto o que cada um faz, por exemplo, sistema de medidas, o que você faz? Trabalha de pedreiro? [...] Todo dia a gente se depara com uma situação nova na sala de aula, a gente usa métodos e vai aprendendo outros métodos. Interessante que outro dia eu tava falando sobre medidas e eles não conheciam nem uma fita métrica. Aí eu trago uma fita métrica, um transferidor [...] (TER).

Jesa - [...] Primeiro procuro fazer conexão com a aula passada procuro preparar eles antes pro assunto que vai cair eu tento tornar as coisas o mais simples possível, logicamente obedecendo ao conteúdo, respeitando o que eles tem que seguir. [...] Procuro dar uma sensibilização primeiro na medida do possível dias da certo outros não, até porque dificuldades existem e não são poucas (PAR).

Gaúcha – [...] Conjugação, gosto de comparar com o português noto que eles sentem uma facilidade maior, na parte do comparativo eu digo: assim como no português o inglês tem os comparativos de igualdade, superioridade, inferioridade, assim como eu comparo uma coisa, por exemplo, esse animal é tão forte quanto esse outro? Eu to igualando um ao outro, aí boto a regrinha no quadro e explico (FLO).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Podemos analisar as falas acima de acordo com os níveis de ensino, visto que temos Hera e Amélia (TER) que trabalham exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com dedicação a apenas uma turma da primeira etapa (Primeiro e segundo ano), portanto, ficando sob sua responsabilidade ministrar todas as aulas das disciplinas que fazem parte daquela etapa, diferentemente dos professores que estão inclusos no segundo segmento, que trabalham com disciplinas específicas vinculadas à sua formação inicial de origem, ou seja, ao seu curso de graduação.

Desse modo, percebe-se na fala de Hera (TER), ênfase as disciplinas de português e matemática, o que nos leva a entender que as demais disciplinas são relegadas ao segundo plano, evidenciando o caráter fragmentado do ensino e a inadequação da abordagem dos conteúdos para o aluno da EJA.

Por outro lado, o uso de material concreto como tampas de garrafa, recorte e colagem, lápis colorido, pode passar para o leitor que esta forma de trabalhar os conteúdos reflete uma transposição do ensino infantil para o jovem e o adulto, tendo em vista que a área de Língua Portuguesa e Matemática permeiam as outras áreas do conhecimento.

Esta problemática vai mais além, no que tange ao equívoco de priorizar apenas duas disciplinas perdendo a oportunidade de interação com as demais, o que facilitaria a aprendizagem do aluno em menos tempo. Quanto ao uso do material concreto na modalidade em questão, não somos contra, desde que as atividades sejam planejadas com objetivos

definidos e permitam a integração dos “saberes do aluno com os saberes escolares, sistematizados no currículo” (MOURA, 2003, P. 135).

Amélia (TER), voltando a focar estratégias de abordagem do conteúdo, reconhece a importância do ensino com tipologias de texto, reforça o uso das sílabas, escrita e os sons das letras. Na sua fala não se percebe o que Ribeiro (2001) destaca nas orientações didáticas para a Língua Portuguesa na Proposta Curricular da EJA, primeiro segmento do Ensino Fundamental, quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita. As atitudes docentes devem possibilitar ao aluno situações comunicativas, além de condições favoráveis para o domínio e a percepção das funções e características dos diferentes textos, como a interlocutora sugere.

Todavia, o que não ficou claro na fala de Amélia (TER) foi a relação que se deve estabelecer no ensino com tipologias de texto, a linguagem a contextos mais amplos e o trabalho com sílabas, escrita e os sons das letras. Visto desta forma, limita-se ao predomínio de estratégias metodológicas que reforçam o ensino fragmentado sem avançar nos conteúdos e aprendizado, inclusive numa perspectiva interdisciplinar.

Antônio e Gaúcha (TER/FLO) trabalham com a disciplina de Inglês no Ensino Fundamental (segundo segmento), e demonstram em suas falas como o conteúdo a ser ensinado, a cultura dos outros povos e itens gramaticais. Gaúcha (FLO) destaca como estratégia metodológica adotada aulas expositivas, regras descritas no quadro e comparações com a língua materna.

Assim, podemos inferir que o fato de o professor ensinar um item gramatical ou procedimento através de aulas expositivas e posteriormente apresentar textos ou atividades “[...] para verificar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi mostrado, revela a noção de que o aluno aprende por fixação, reprodução, repetição e imitação, sem se deparar com maiores desafios” (BRASIL, 2002b, p. 69).

Vale ressaltar que entre os diversos objetivos da Língua Estrangeira, um deles é promover o espírito de investigação, no sentido de que os alunos de EJA desenvolvam a capacidade para comunicar-se.

Afrodite e Jesa (TER/PAR), embora em contextos diferenciados, apresentam dificuldades similares. Ao citarem como exemplo a abordagem dos conteúdos de história, apontam como dificuldade o fato dos alunos não valorizarem esta disciplina, principalmente no aspecto que corresponde a épocas passadas.

Entretanto, ambas utilizam como estratégia a relação entre passado, presente e futuro, no sentido de estabelecer conexões entre o conteúdo a ser ensinado e os questionamentos da contemporaneidade, como revelam em suas falas [...] *antes de pegar o conteúdo de historia pra trabalhar, encontrar alguma coisa que vá atrair eles* (Afrodite – TER); [...] *sempre procuro, fazer conexões, assim* [...] (Jesa – PAR).

Parece-nos, então, que as professoras discutem com seus alunos “a ideia de que a História não se limita a estudar o passado: pode contribuir para o entendimento e a análise de temas ligados ao presente, assim como refletir criticamente sobre perspectivas futuras da sociedade” (BRASIL, 2002b, p. 109).

Quanto às colocações de Adriano (TER), professor de matemática, constata-se que o mesmo faz uma crítica ao trabalho interdisciplinar abordado nos conteúdos de matemática presentes no livro didático da EJA e utiliza outros livros, como revela [...] *o livro ele não tem nem uma sequência lógica de conteúdo, ele tem uma interdisciplinaridade que se fala aí, [...] então você tem que sair tirando os pedacinhos, [...] pegar outro livro de porcentagem* [...]. Deste modo, infere-se que ele defende o ensino de matemática organizado de forma linear com grande quantidade de exercícios a serem respondidos pelos alunos de forma mecânica, sem uma devida inter-relação com a realidade (BRASIL, 2002c).

Pelos discursos dos interlocutores, percebe-se que a abordagem dos conteúdos no processo de ensino na EJA remete ainda para uma concepção tradicional de educação, concebendo uma perspectiva linear de currículo, como uma série de conteúdos organizados a serem ensinados. “[...] Em função desse modelo, muitas vezes alguns assuntos pelos quais os alunos demonstram interesse são postergados, sob a alegação de que ‘serão vistos mais tarde, pois no momento faltam pré-requisitos para seu atendimento’” (BRASIL, 2002a, p. 126).

Vejam as considerações interpretativas sobre a próxima subcategoria 3.2, que trata da prática desenvolvida no espaço de diálogo e circulação de saberes, a sala de aula da EJA (QUADRO 19).

QUADRO 19 – Subcategoria 3.2 – Currículo: abordagem da prática

José – Primeiro eu faço uma explanação sobre a minha área que é educação física, o que é uma atividade física, quais são os principais benefícios, e começo a provocá-los fazendo perguntas [...] É muito difícil você trabalhar como a gente trabalha aqui [...] Trazendo todo dia um texto escrevendo no quadro os alunos tendo que transcrever, depois a gente vai começar explicar, acabou a aula (José – TER).

Hera - Só tem um caderno de caligrafia e a tabuada que eu exijo todos os livros é meu, é que eu passo no quadro. Ah professora, eu queria um livro desse (TER).

João – Eu sempre começo a aula com alguma historia do dia a dia deles tentando levantar a autoestima colocando a realidade, como é que funciona as coisas, após essa introdução coloco questões pra que eles resolvam em grupo, um aluno com o conhecimento maior dando esclarecimento, estimulando ele, a socializar com os outros (TER).

Antônio – [...] Às vezes eu trago uma música coloco o CD em espanhol eles vão repetindo, essas aulas diferentes a gente sente o impacto, eles dizem: ó professor as aulas deveriam ser sempre dessa forma? [...] Se a gente tivesse um material didático além de não perder tempo copiando, a gente ia fazer com que o aluno tivesse mais conteúdo pra aprender (TER).

Artemis – Chegar à sala de aula explicar o assunto, ler um texto, debater, eles dizem a senhora não vai copiar? [...] Não vai escrever? Pois eu vou embora, aí pega as coisas levanta e vai embora mesmo, é desse jeito aí, eu tive muita dificuldade (TER).

Afrodite – [...] Meu Deus, todo dia eu tenho que ter uma coisa pra copiar, porque se não, não é aula [...] E o exercício, professora que dia que a senhora vai fazer a revisão? [...] Revisão pra eles é copiar a questão da prova e responder (TER).

Jô – [...] Elaborar texto, tirar cópia e entregar pros alunos [...] Eu observo que quando é trabalhado desse jeito as notas são melhores [...] Geralmente tem duas três aulas só pra conteúdo, uma parte explico a outra geralmente eu passo atividade quando dou duas aulas seguidas porque uma eu escrevo no quadro dou um tempo pra eles responderem e já corrijo com eles [...] Não mando pra casa eles não fazem (TER).

Ana – [...] Faço a chamada, converso com eles depois começo corrigir o para casa, se eu tiver algum texto que acho interessante, se tiver tempo, eu leio, não é todo dia, alguns eu olho se responderam a atividade se não pedem tempo e alguns respondem [...] Dou uma olhada aí vou corrigir a atividade no quadro, explicando novamente o assunto, depois é que eu vou passar para o..., as disciplinas do dia, [...] Faço uma atividade também. Se for português passo leitura de texto, interpretação oral, depois discussão, depois escrita. Se for ortografia, passo uma atividade que vou discutir com eles como é a resposta (TER).

Adriano – [...] Eu tenho quatro aulas semanais, em cada turma, duas aulas teóricas e duas praticas com exercício, não mando pra casa, não funciona [...] Trago aulas expositivas fora do livro para complementar, o livro é incompleto não trata do assunto que eu queria levar no currículo [...] Exponho minha aula, e vou chamando no quadro (TER).

Nice – [...] Faço a chamada, a leitura [...] Já vou explicando e relacionando buscando a vivência deles pra que entendam depois que a gente faz toda discussão se ainda der tempo eu preparo um resumo e o exercício (TER).

Gaúcha [...] Nosso assunto é tal, explico passo no quadro, dou um tempo pra copiarem [...] Passo uma atividade, a maioria fica esperando que eu responda no quadro [...] Passo outra, digo: essa é semelhante aquela, tente responder, alguns respondem outros não entenderam, não sabe pra que essa besteira de aprender inglês não vão pros Estados Unidos (FLO).

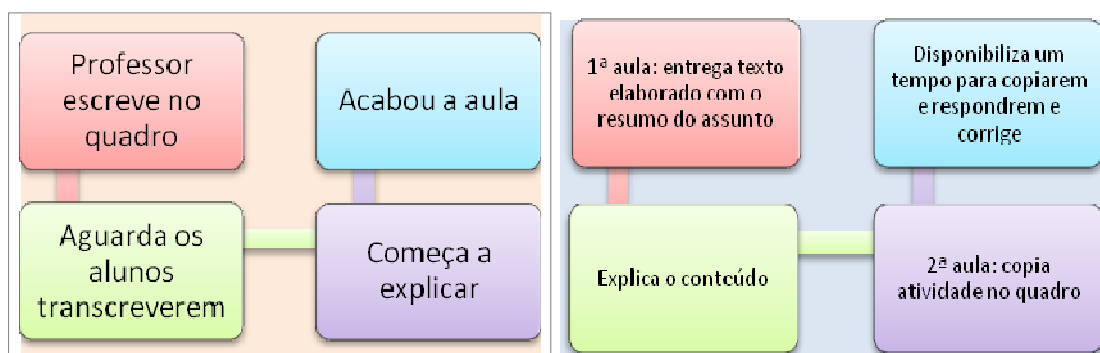
Camila – [...] Faz a chamada, converso como é que foi dia pra eles se sentirem acolhido, [...] Lê esse texto quem sabe lê acompanha, os outros sentam do lado, vou ler palavrinha por palavrinha, pego livros recorto as sílabas pra montar palavras [...] Eles até entendem números, agora problema... Tenho que dizer as letras pra colocarem a palavra [...] Passo atividade pra casa, nem sempre eles trazem respondido (BJ).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Ao dialogarmos com as falas dos professores sobre sua prática no âmbito da sala de aula, destacamos elementos evidenciados na organização do trabalho pedagógico, que

permitem uma visualização ampliada da mesma. Para tanto, reunimos estes aspectos nas FIGURAS 11 e 12, redesenhando as parte de um todo interrelacionado e permeado pelas tensões e interações, a fim de apresentarmos sistematicamente uma visão da complexidade enfrentada pelos professores em uma sala de aula.

FIGURA 11 – EVIDENCIA DA PRÁTICA NA SALA DE AULA 01



FONTE: figura elaborada pela pesquisadora com base nas falas dos trechos José e Jô (TER) do QUADRO 19.

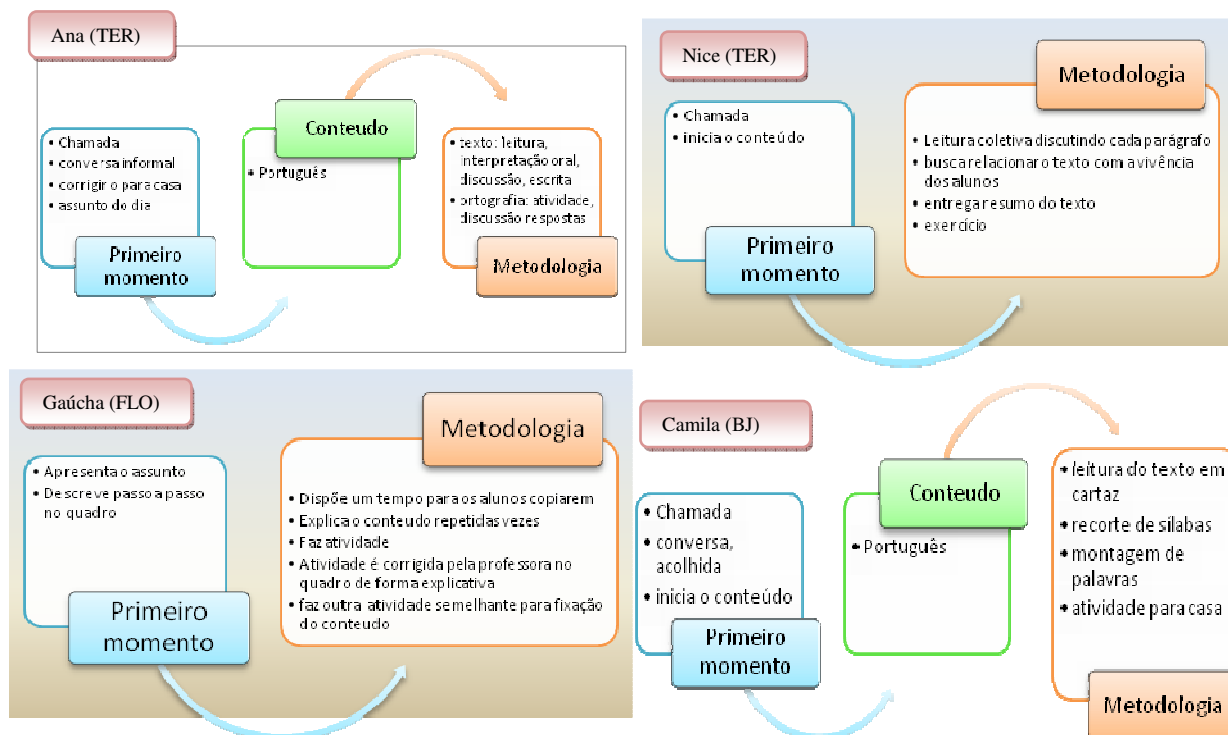
A figura acima apresenta duas formas demonstrativas de operacionalização da aula. Na primeira, José (TER) utiliza o tempo que lhe é permitido para ministrar toda a aula somente para escrever o conteúdo no quadro, cabendo aos alunos copiarem, visto que não lhes sobram alternativas. Na segunda estratégia, Jô lança mão de um resumo da aula, elaborado previamente para os alunos e, como o José, utiliza o horário da aula para explicar o conteúdo, reservando a aula seguinte para as atividades que foram transcritas do quadro.

Percebe-se que o professor José (TER) levará uma média de três aulas para concluir um conteúdo e a professora Jô, duas, mas ambas são ministradas de forma exaustiva e mecânica. A partir desta premissa, podemos afirmar que há ausência de recursos didáticos que poderiam ter sido utilizados para tornar a aula mais atrativa para o aluno, bem como no sentido de dar suporte ao professor originado de uma proposta de ensino que considere os interesses e possibilidades dos alunos.

Tal perspectiva leva a uma prática metódica, centrada na figura do professor, tendo como foco atividades repetitiva para os alunos fixarem os conteúdos, sem provocar interpretação, relação e compreensão do conhecimento, distante do que buscam os alunos jovens e adultos que retornaram aos bancos escolares, motivando sua exclusão da escola (RODRIGUES, 2009).

Complementando, apresentamos a FIGURA 12, que esboça outras práticas extraídas das falas dos interlocutores, em sala de aula.

FIGURA 12 – EVIDÊNCIA DA PRÁTICA NA SALA DE AULA 02



FONTE: figura elaborada pela pesquisadora com base nas falas das professoras Ana, Nice, Gaúcha e Camila (TER/FLO/BJ) do QUADRO 18.

Em função do que privilegiamos na figura 12, percebe-se que Ana e Camila (TER/BJ), iniciam sua aula com uma conversa informal, no sentido de familiarizar o aluno com o assunto a ser abordado, diferentemente de Gaúcha e Nice (FLO/TER), que já introduzem o assunto ao iniciarem a aula.

Analisando o desfecho da aula em termos metodológicos, os professores seguem claramente a seguinte sequência: aulas expositivas, atividades e correção das mesmas, diferenciando-se, apenas nos recursos utilizados, visto que varia entre textos em cartaz, cópia no quadro, leitura no livro, entrega de resumos prontos, recorte, colagem e montagem de palavras.

Ao adotarem a mesma organização, independente da disciplina, parece-nos que a prática é padronizada: copiar – explicar – copiar – corrigir. Em contraponto a esta prática, é válido considerar que “as disciplinas não são apenas agregações sistematizadas de teorias e conceitos, mas expressam também metodologias próprias de pesquisa, formas peculiares de coletar e interpretar dados, de usar instrumentos” (BRASIL, 2002a, p. 119). Sendo assim, não se pode perder de vista as situações mais diversas que emergem na complexidade diária da sala de aula, para não acarretar sérios prejuízos para a aprendizagem do aluno.

Objetivando uma pausa para esta discussão, apresentamos a análise da Subcategoria 3.3 (QUADRO 20).

QUADRO 20 – Subcategoria 3.3 – Currículo: estabelecendo relações

José – Não está tendo rendimento de nada se passa uma atividade na aula ninguém nem lembra o que fez, então está gravíssimo [...] Eu falo converso, mas não tenho aquela interação, [...] a maioria eu conheço, mas não pelo nome tenho outro problema, nos últimos horários dias de sexta feira não tem aula, chega no dia da prova o aluno fala: vamos fazer prova de que? Esse professor nunca da aula, é complicado, (TER).

Hera – Eu valorizo muito ele [...] E vá desvalorizar, vá criticar um aluno daquele ali [...] Uma aluna assim: professora eu não falto sua aula porque me sinto bem, eu gosto muito de puxar a atenção deles, [...] Olha daqui há uns anos eu quero ver vocês formados (TER).

João – [...] Uma aluna inteligente, boa em matemática, chegou e disse assim: professor o que a gente faz pra se envolver com o homem certo? Aproveitei pra tentar mostrar a realidade, você só vai conhecer a pessoa certa quando estiver no lugar certo e para está no lugar certo precisa mudar seu estilo de vida, [...] Frequentando o lugar que você frequenta, não vai achar essa pessoa certa (TER).

Antônio – [...] As turmas são muito heterogêneas [...] Aquela pessoa está tendo dificuldade até de copiar, você para, da atenção, porque se não ela, vai se desmotivar vai desistir. Aquela pessoa que está mais avançada vai embora, professor a aula vai terminar e o senhor perdendo tempo [...], não fale assim, vamos respeitá-la, porque ela não teve a mesma oportunidade que você, isso aí eu acho um desafio (TER).

Artemis – Professora você não sabe nada da minha família, meu pai tem 11 filhos cada um com uma mulher [...] a mãe foi embora pra São Paulo, e deixou com a madrasta e o pai é aquela confusão, eu digo: a meu Deus do céu [...] Dia de sexta feira tinha sala que eu passava o mês sem ver o aluno como é que ia trabalhar conteúdo [...] e eles dizem não vejo professor [...] Gente é a continuação daquela atividade [...] A senhora ta enganada (TER).

Jô – [...] Eu entrava, ele saia, segunda vez eu disse: olha se você quiser sair não entre mais fique lá fora. Hoje ele não sai mais [...] (TER).

Coutinho – [...] Um aluno com deficiência em operações fundamentais, atrasa o conteúdo, a gente vai ter um dialogo com o professor de português pra ver o quê que está acontecendo [...] Tenho um lado brincalhão, eu consigo envolver a brincadeira na matemática, se encarara matemática só na seriedade, fica mais difícil de aprender, então, a gente interage (PAR).

Gaúcha – [...] Ah! Professora, estou com sono, por hoje já deu, passei o dia trabalhando no sol, estou cansado [...] A gente tem que facilitar pra eles se não acontece a chamada evasão assustadoramente, em todas as escolas de EJA [...] Eles até dizem que eu sou uma professora muito palhaça, mas nós professores de EJA, temos que brincar, fazer aulas descontraídas, até mesmo aulas lúdicas (FLO).

FONTE: dados da pesquisadora (2011)

Nos discursos analisados até o presente momento, é possível constatar que os professores buscam estabelecer uma relação com os alunos, (dimensão afetiva), demonstrando uma preocupação com os conteúdos a serem ensinados (dimensão profissional). Entretanto, o

ponto que merece total atenção por parte dos gestores públicos e instituições formadoras é a ausência de interação entre aluno, professor e conhecimento.

Neste sentido, destacamos as afirmações extraídas das falas de José, Artemis, Jô (TER) que revelam as tensões provocadas pela ausência de interação no cotidiano da sala de aula [...] *esse professor nunca dá aula [...] disseram que eu não tinha feito, não à senhora está enganada [...] se você quiser sair não entre mais não, fique lá fora. Hoje ele não sai mais não [...]*.

Há de se considerar pelos depoimentos supra que os alunos de EJA expressam seus sentimentos aos professores de forma explícita, reconhecem quando não há aprendizado, por alguma razão. De um lado, os professores justificam que os alunos faltam de forma mais recorrente na sexta-feira e em alguns momentos se utilizam da relação de poder instituída para tentar mudar a situação. Por outro lado, os alunos afirmam que os professores não ensinaram ou simplesmente optam pelo caminho que lhe parece mais fácil, pois evitam externar o conflito vivido em ações desagradáveis, vão embora, como afirma Antonio (TER) [...] *aquela pessoa que está mais avançada vai embora, professor a aula vai terminar e o senhor perdendo tempo [...]*.

Estas afirmações revelam as tensões e os impasses nestas relações, ambas de poder, se analisadas do ponto de vista do lugar que cada sujeito em formação ocupa, de modo que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Estas tensões manifestam-se nos discursos, quando, por exemplo: Jô (TER) lança mão do seu instrumento de poder, o autoritarismo, para tentar manter o aluno na sala de aula, sem sucesso, e não busca conquistá-lo por meio da autoridade democrática, com liberdade e generosidade, visto que “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco.” (FREIRE, 1996, p. 104).

Outro ponto de tensão faz-se sentir quando Artemis (TER), segundo seu testemunho, ouve de um aluno, com alto índice de ausências, que o conteúdo não foi ensinado, mas ainda não sabe como lidar com a situação. Esta convivência, estabelecida no contexto escolar, “é identificada muitas vezes como um problema para os professores; a diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes é vista como um elemento que dificulta as relações pessoais e o próprio desenvolvimento das atividades em sala de aula” (BRASIL, 2002a, p. 90).

Por outro lado, João, Coutinho e Gaúcha (TER/PAR/FLO) apresentam interações entre professor e aluno sob outra lógica. Por isso, destacamos de suas falas as palavras *brincadeira*, *mostrar a realidade*, *descontraídos*, *lúdicas*, as quais retratam o modo como conquistam seus alunos, no sentido de estabelecer confiança e uma relação recíproca de interatividade.

Este posicionamento nos remete a Freire (1996, p. 103), quando sabiamente nos diz que “[...] o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Neste sentido, entende-se que a escola deve conhecer seus educandos, suas singularidades, a partir daí estabelecer, construir um modo de atender suas expectativas e superá-las, evitando posturas lineares, que não possibilitam o diálogo e a transformação da prática.

CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS

Iniciamos este trabalho contextualizando o currículo como campo de estudos, destacando-o numa perspectiva histórica. Deste modo, o currículo manifesta-se inicialmente para atender a uma exigência social e tem um caráter prescritivo, com o objetivo de moldar os sujeitos sociais, para seguirem um padrão desejado.

Depois de um processo de desenvolvimento e aprimoramento por pesquisadores e educadores que se dedicaram ao campo curricular, o currículo assume na contemporaneidade um caráter dinâmico, constitutivo e constituinte do processo educativo, na perspectiva de que “[...] é a escola em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da pessoa do aluno” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2005, p. 51).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o currículo foi pensado e elaborado formalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, específica para a modalidade, em 2000, promovendo uma significativa mudança conceitual, ao transpor o suprimimento e abordar a educação ao longo da vida.

Neste sentido, as propostas curriculares para EJA, elaboradas inicialmente na instância federal, oferecem elementos norteadores da prática pedagógica, considerando o tipo de aluno, a formação necessária aos professores que atuarão nesta modalidade de ensino, bem como possibilidades de conteúdo e orientações didáticas.

Neste panorama, nosso objeto de estudo concentra-se na relação entre o currículo oficial e a prática pedagógica. Refletimos acerca das propostas curriculares programadas para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Piauí, mais especificamente nos municípios de Bom Jesus, Floriano, Parnaíba e na capital, Teresina.

Ao retomarmos a questão norteadora deste estudo e os objetivos propostos, podemos constatar que os princípios das Propostas Curriculares tanto no âmbito nacional, quanto estadual, haja vista que não identificamos proposta curricular efetivada no âmbito municipal, contemplam uma perspectiva de currículo numa dimensão mais ampla, considerando o caráter dinâmico do processo educativo e as peculiaridades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto as políticas no sentido de disseminação e implantação dessas propostas nas redes de ensino não possibilitaram sua execução de forma participativa, dialógica e reflexiva, que promova uma avaliação das mesmas para posterior reformulação.

Nossas buscas evidenciaram que a Secretaria Estadual de Educação publicou uma proposta curricular em 1999, incluindo propostas metodológicas detalhadamente para os professores, entretanto, os professores não a reconhecem como um instrumento de trabalho, o que revela um trabalho descontínuo de políticas de melhoria do ensino elaboradas para este fim.

Essa ausência das propostas curriculares no contexto escolar reflete uma prática pedagógica improvisada, revelando as tensões vivenciadas pelos professores na sala de aula, implicando em inadequações metodológicas que levam a um ensino inferior ao público da EJA.

Os dados mostram também que os outros municípios, além de não utilizarem a proposta nacional, também não têm uma proposta curricular elaborada por suas respectivas Secretarias de Educação, específica para o público jovem e adulto. Destacamos neste contexto o município de Floriano, que utiliza a proposta nacional nos planejamentos e encontros formativos com os professores.

A análise dos dados revela a concepção sobre o currículo para EJA com diferentes nuances, primeiramente é tido como inexistente. Neste sentido, o fato de a maioria dos professores não conhecerem o currículo oficial, levou-os a tomarem como referência apenas a lista de conteúdos presente nos livros didáticos voltados para a modalidade de ensino em questão, e a base nacional comum pensada para os alunos na faixa etária de 7 a 14 anos. Consequentemente, o currículo é exposto para o aluno como os professores afirmaram, “pela metade”, concebido numa perspectiva pragmática, limitado às possibilidades práticas, sem avançar no desenvolvimento intelectual.

Apesar das políticas de currículo para EJA desenvolvidas em nosso país, é nítida a ausência do mesmo nas escolas piauienses, abrindo espaços para improvisação, revelando as angústias dos professores que trabalham isoladamente, sem um diálogo com os colegas para problematizar o ensino e possíveis ações de melhoria.

Neste estudo constatamos que a concepção de ensino apontada pelos professores revela uma educação centrada no professor como transmissor de conhecimento, de modo que os conteúdos são ensinados, repetidas vezes, com a predominância de aulas expositivas e exercícios de fixação, além de atividades para os alunos responderem em casa, que são unanimemente – na fala dos interlocutores – sem sucesso, visto que os alunos não as fazem.

Deste modo, nos reportamos a Oliveira (2005, p. 237), ao afirmar que “essas inadequações produzem consequências geralmente ainda mais danosas que na educação chamada regular”.

Outro fator apresentado pelos interlocutores foi com relação às percepções sobre o currículo oficial, apontado como uma necessidade para sua prática, um currículo pensado especificamente para a EJA. Esta questão remete ao planejamento também específico, que nos discursos dos professores apresentou uma concepção de um planejamento instrumental e estático. O plano de ensino foi referenciado pela maioria dos docentes, sendo elaborado pelos professores e, às vezes, com orientação da coordenação pedagógica.

Assim, a partir deste plano, os professores elaboram suas atividades diárias isoladamente, sem qualquer problematização com os colegas. Neste contexto, os professores, em sua maioria, priorizam o livro didático como única fonte para o planejamento, porém, revela uma minoria de professores o total desuso do livro justificando sua inadequação ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

É preciso dar vez e voz aos professores no espaço escolar para que possam discutir suas dificuldades e anseios, que emergem no cotidiano. As práticas continuam com os professores reinventando seu fazer diário, sem qualquer reflexão sobre os fins desta modalidade e como fazer para atendê-los. Os professores esperam que o livro contemple todos os conteúdos e atividades a serem trabalhados em sala de aula. Embora seja um importante recurso de utilização pelo professor como guia curricular, na medida em que indica caminhos, serve de suporte, dando abertura para alternativas, não é o único.

Nesta perspectiva, ainda incluímos outro agravante, a ausência de sugestões originadas pelos professores que desenvolva possibilidades metodológicas de ensino inovadoras e de qualidade, a serem usadas no processo de ensino aprendizagem, envolvendo o conteúdo a ser ensinado e os objetivos propostos, tendo em vista que 97,5% dos professores têm formação de nível superior e deste total, mais da metade tem pós-graduação *lato sensu*, com mais de cinco anos de experiência no magistério.

Contudo, é preciso desmistificar a ideia de que não existe formação, base teórica que leve o professor a mobilizar saberes para melhorar sua prática, no sentido buscar novas formas do fazer, de questionar e de cobrar a quem for de direito suas necessidades para um excelente desempenho profissional.

Para Freire (1996), independente da opção política do educador ou educadora, a prática docente em si mesma demanda saberes para sua realização. Com base nesta prerrogativa, entendemos que o professor, ao adquirir experiência na educação de jovens e adultos, estabelece relação entre o conhecimento e as demandas diárias da sala de aula, tornando-o capaz de problematizar o seu saber-fazer e superar os desafios.

Este fato não desobriga as autoridades públicas de promoverem formação continuada para os professores, visto que o conhecimento é dinâmico, as situações são diversas e complexas no âmbito educacional, devendo ser constantemente alvo de discussão, estudos, pesquisa e avaliação. Vale destacar que a avaliação, não deve ser compreendida no sentido de punição, mas de identificar os problemas e dificuldades a serem superados em busca da qualidade do ensino e a garantia de um direito em sua totalidade.

No âmbito da prática pedagógica, ficaram evidentes três temáticas principais: a abordagem de conteúdos, a prática vivenciada no contexto da sala de aula e as relações estabelecidas entre aluno, professor e conhecimento.

A abordagem de conteúdo pelos professores não contempla a interdisciplinaridade, tanto que quando este aspecto é percebido no livro didático, o mesmo é desprezado, por entenderem que não possibilitará o aprendizado do assunto. A prática na sala de aula demonstrou-se carente de criatividade, na medida em que predominou a escrita no quadro, exposição do professor, seguida de atividade com caráter repetitivo.

As relações estabelecidas no espaço da sala de aula revelam mais tensões e menos interações, de modo que prevalece o autoritarismo, conflitos entre professor – aluno – conhecimento, onde a vida dos alunos não parece ser um fator importante na elaboração do projeto educativo, mas é pertinente enaltecermos as iniciativas de valorização e aproximação entre professor e aluno.

Na EJA estes aspectos devem ser cuidadosamente discutidos, considerar novas abordagens de currículo e propostas metodológicas exige uma discussão que extrapola a circunscrição do espaço escolar.

Reconhecemos que, mesmo diante da afirmação da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, o propósito maior é atender os excluídos do ensino regular ainda de forma secundária, sem sua devida importância. Apesar dos esforços em admitir as especificidades de sua clientela, ao estabelecer uma diretriz curricular específica, e mais recentemente incluir o PNLD-EJA, é preciso muito mais.

Neste sentido devemos compreender as exigências curriculares na contemporaneidade não como produto, mas como processo que possa romper com o formalismo e incorporar os saberes vinculados às experiências produzidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, deve-se conceber as práticas curriculares como espaço de criação e não apenas como um momento de aplicação de currículos pré-fabricados.

A proposta curricular oficial deve fazer parte de um processo que contemple sua experimentação discutida permanentemente nas escolas, composta por uma constante avaliação para, então, proporcionar sua reformulação. Porém, não chegou a primeira fase nas escolas públicas que ofertam EJA no Piauí, tendo em vista o recorte da pesquisa ter contemplando municípios que abrangem o nosso Estado de norte a sul, evidenciado nos discursos.

Neste contexto, parece que as políticas curriculares merecem mais atenção, dedicação e, principalmente, compromisso para esta modalidade, que historicamente é secundarizada nas políticas governamentais, permanecendo assistencialistas e pontuais.

Os desafios são muitos, as tensões são diversas e as interações são tímidas no cotidiano da EJA, mas as possibilidades são múltiplas. Para tanto, torna-se pertinente um trabalho em conjunto com as ações governamentais, com políticas que contemplem suas necessidades, num diálogo permanente com a escola, no sentido de valorizar os saberes produzidos em seu ambiente, a pluralidade, a heterogeneidade, proporcionando um crescimento individual e coletivo, um cidadão capaz de buscar e construir novos conhecimentos, e que verdadeiramente seja participativo.

Deste modo, com base em todas as evidências apontadas neste trabalho, sugerimos algumas questões a serem consideradas por todos que se destinam a fazer a Educação de Jovens e Adultos, desde as instâncias governamentais até a sala de aula, contexto eminente do processo ensino aprendizagem:

- Construção coletiva da proposta curricular em cada município, a partir dos princípios gerais, mas contextualizando com a realidade e necessidades locais;
- Com base nesta proposta cada escola poderá incluir no Projeto Político Pedagógico a EJA, no que diz respeito à fundamentação teórica, legal, índices de desenvolvimento educacional com análise das dificuldades e que seja reavaliado de forma permanente e coletiva;

- A partir destes documentos e discussões, elaborar projeto educativo que contemple metas no plano de ações de cada escola, específica para a EJA.
- Criar uma prática permanente nas escolas do planejamento participativo, no sentido de problematizar e elaborar planos de ensino significativos que de fato irão contribuir com uma educação de qualidade na EJA.
- Promover espaços de formação continuada oportunizadas pelos sistemas de ensino no âmbito estadual, municipal e também nas escolas, voltados para a EJA;

Todos estes indicadores visam assegurar a permanência do aluno na escola e a garantia de um direito com qualidade. Neste sentido, é preciso que os professores percebam suas necessidades de forma clara e consciente, o que implica refletir sobre as tensões e interações marcantes no contexto da EJA, pensar na prática pedagógica como uma potência mediadora das relações entre aluno, professor e conhecimento que levam a transformação, e “desnaturalizar a ideia de inovação como criação técnica apenas” (MACEDO, 2010, P.93).

Chegar a este ponto do trabalho nos possibilitou compreender o quanto é inconcluso. Assim, o objetivo não é esgotar todas as possibilidades em uma única pesquisa, mas esperamos que os resultados evidenciados possam suscitar debates e reflexões, além de viabilizar um leque de indicadores a serem discutidos e aprimorados no âmbito da educação sistematizada, sobretudo pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre [et AL.]. **Papel da memória**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. 2001, n. 11, pp. 09-20. ISSN 1518-7551.
- _____, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- _____, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.
- BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Lisboa/Portugal: Plátano Editora, 2004.
- BOTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 5.692 de agosto de 1971.
- _____. Parecer 699/72, CE de 1º e 2º Graus, aprovado em 6/7/72. In: BRASIL. MEC. Departamento de Ensino Supletivo. Legislação do ensino Supletivo. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.
- _____. MEC. Departamento de Ensino Supletivo. Legislação do ensino Supletivo. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de dezembro de 1996.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, volume 1, 2002a.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, volume 2, 2002b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, volume 3, 2002c.

BRUNEL, Carla. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. Curitiba: Editora IBPEX, 2. Ed. 2008.

COSTA, C. S. Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão prática?. In: RODRIGUES, R. L. (org.). **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

DEZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: ARTmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27 a 43.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em belo horizonte**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004. (Dissertação de mestrado)

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2008.

FERNANDES, Preciosa [et al.]. **Uma formação em círculo: Um sentido no presente... Um sentido no futuro**. Práticas pedagógicas; 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo, SP. Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
Disponível em:

http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf

Acesso em: 05 de Jul. 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROTTO, Cintia Graziella Guizelim Simões. Educação de Jovens e Adultos: letramento, currículo e práticas pedagógicas. IN: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos – Práticas de formação – Contextos produzidos.** São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

GRACIA, Tomás Ibáñez. O giro lingüístico. In: INIGUEZ, Lupecinio (coord.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais.** Petrópolis/RG : Vozes, 2004.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Íria: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.35, pp. 197-211. ISSN 1413-2478. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf> . Acesso em: 06 de nov.2010

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebhard-tyler.pdf> . Acesso em: 26 de dez. 2011.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e avaliação em EJA. In: LOCH, J. M. de P.; BINS, K. L. G.; CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C.; MORAES, S. C. de; HUERGA, S. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato? : para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências na análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3.ed., 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam conteúdos escolares. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. São Paulo-SP: Ática, 2001.

MAY, Tim. Social Research. **Issues, methods and process**. Buckingham: Open University Press, 1993.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Teresinha. **Fundamentos da didática**. Curitiba: Ibplex, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 14.ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

_____, Maria da Glória Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de Jovens e Adultos**. Natal: UFRN, 2006a. (Tese de Doutorado em Educação)

_____, Maria da Glória Carvalho. Formação tematização da prática docente: duas dimensões do aprender e do ensinar. In: FERREIRA, Adir Luiz Ferreira. **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006b.

_____, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano, 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

_____, Maria da Glória Carvalho. Educação de Apercebendo-se da diferença: conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; GOMES, Ana Beatriz de Sousa; SANTOS, Ana Célia de Sousa [organizadores]. **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: práticas curriculares e pedagógicas. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

_____, Maria da Glória Carvalho. **Aprendizagem de pessoas jovens e adultas: perspectiva andragógica**. Piauí, EDUFPI, 2012.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Vol.20 nº1, 65- 73. Porto Alegre, 2007. ISSN 0102-7972.

OLIVEIRA, Edna Castro de. A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. In: SOARES, Leôncio. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. 2001, n. 11, pp. 21-31. ISSN 1518-7551.

_____, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva: contribuições a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5.ed. Campinas – SP: Pontes, 2003.

PACHECO, José Pacheco. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em currículo**. - 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

PÊCHEUX, Michael. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. Ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

PIAUI. Secretaria de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Estrutura e normas de funcionamento do Curso de Suplência de 1º Grau. Teresina: 1993.

_____. Secretaria de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: 1º segmento do ensino fundamental – Teresina: 1999.

_____. Estrutura e Organização Didático pedagógica do curso de ensino Fundamental de Jovens e adultos, aceleração I e II, Teresina/2000.

RIBEIRO, Vera Maria Massagão (coord. e texto final). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento** — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry [et al.] **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. – 10. Reimp. - São Paulo: Atlas, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, Rubens Luiz (org.). **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio, (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 11 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29, pp. 29-45. ISSN 0104-4060. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>. Acesso em: 06 de nov.2010

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ANEXOS

ANEXO – A
TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Dr^a Maria da Glória Carvalho Moura

MESTRANDA: Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa em educação sobre as tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha.

Este estudo será conduzido pela pesquisadora Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha, sob a orientação da pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Maria da Glória Carvalho Moura. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento, impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Se tiver dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, visando à

interação com o currículo oficial, na perspectiva de superação de tensões e consolidação das políticas públicas nesta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, requisitamos que seja respondida a seguinte questão: Como as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola interagem com o currículo oficial, superando tensões e contribuindo para consolidação das políticas públicas da educação de jovens e adultos?

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa, que compreenderá resposta de questionário com perguntas abertas e fechadas, a ser preenchido, bem como entrevistas e reuniões compostas pelo grupo focal, que serão gravadas. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da pesquisa descritiva e das orientações curriculares oficiais com o paradigma da prática pedagógica.

É importante salientar que está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, por um ano, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a reflexão sobre o diálogo entre o currículo oficial e a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar, que vão auxiliá-lo (a) a repensar sobre as tensões e interações ocorridas neste processo que fundamentam a prática na Educação de Jovens e Adultos, bem como em outros contextos de formação e pesquisa.

Os encontros possibilitarão obter perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, ao tempo que nos permitirá a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia, dando oportunidade para refletir a prática curricular na EJA.

A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Educação de Jovens e Adultos: tensões e

interações entre o currículo e a prática pedagógica. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada. Discuti com a pesquisadora Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha a minha decisão em participar nesta pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo. A retirada do consentimento da participação na pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Pesquisador responsável _____.

Assinatura do Colaborador (a) _____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação nesta pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 2011

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

ANEXO – B
DADOS BRUTOS

QUESTÃO NORTEADA DORA	CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
<p>Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de jovens e Adultos contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar?</p>	<p>Categoria Geral 01: Formação de professor: necessidade de conhecimento e valorização do diálogo</p> <p>Subcategoria 1.1: Concepções: desenvolvimento de competências</p>	<p>1 - Algo que tenho necessidade de conhecer (Socorro e Dedê - TER). 2 - Que ele não existe e que as etapas do curso da EJA devem ser centradas na base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental (Adriano – TER). 3 - Formação especializada para trabalhar com esse alunado que de certa forma é diferenciado, com dificuldade de aprendizado, onde o professor tem que trabalhar a sua etapa e as anteriores já que os alunos não estão qualificados para acompanhar a série em que estão matriculados (João – TER). 4 – [...] Nós professores temos discriminação com EJA, por quê? Quando eu pego uma turma de primeiro ano que ele vem de quinta a oitava serie estudando um ano a cada ano, ele é muito mais preparado do que um aluno que vem do EJA, aí quando a gente chega ao primeiro ano pra dar aula percebe os alunos, a turma é fraca porque a maioria vem do EJA. Essa questão que a gente ta falando aqui que o livro é curto, achei interessante [...] O Estado faz essa diferenciação, quem estuda na escola particular é avançado, na escola do estado é diferente, quem estuda pela manhã é cobrado mais, a noite é cobrado menos. Agora eu percebi que até a pós- graduação da noite é diferente, tem discriminação. Nas especializações nos domingos a própria coordenadora diz: a pós-graduação de vocês é diferente por que? Porque trabalham de segunda a sexta, então existe discriminação em tudo. Agora acordei. Interessante! (Antonio – TER). 4 - O currículo na EJA fica muito a desejar, visto que os conteúdos tem que serem trabalhados por metade (Lua – PAR). 5 - A EJA está longe de oferecer aos seus alunos um conteúdo completo, ou seja, que não fique aquém das expectativas de um professor. Comparando o ensino regular com a EJA, fica claro que os alunos de EJA irão sair despreparados quanto ao aprendizado dos conteúdos (Vênus – PAR). 6 - Me vem à mente as diferenças do publico alvo em relação às demais modalidades de ensino. Penso na grande necessidade de aplicabilidade de um currículo diferenciado (Da Paz – BJ). 7 - Quando me falam sobre currículo na EJA, vem logo na minha mente planos, conteúdo, planejamento, modalidade de avaliação e metodologia a ser aplicada para uma clientela específicas (Verônica e Lis – FLOR, Camila – BJ). 8 - Pouco planejado por coordenadores e professores, muitas vezes é somente imposto para que não cumpramos. Procuo aplicar o que é mais necessário e fujo muitas vezes do currículo que me entregam (Isabela – FLOR).</p>
	<p>Subcategoria 1.2: Conteúdos improvisados</p>	<p>1 - Na minha escola trabalhamos os conteúdos do livro adotado para a EJA, mas busco também inseri outros conteúdos que considero importantes para eles e que vão influenciar de forma positiva a vida deles, mesmo porque devido o tempo ser reduzido, há realmente a necessidade de se escolher alguns conteúdos em detrimento de outros (Nice – TER). 2 - Que currículo? Já que realizo minha prática pedagógica com base na improvisação, expondo conteúdos que acredito ser de suma importância para eles. [...] Me baseei em planejamento passados de professores com mais experiência (Lee – TER). 3 - Angústia. Exatamente pela falta de um currículo para a EJA (Socorro - TER). 4 – [...] Tem toda faixa de idade, pessoas que ainda tem expectativa de vida com objetivo de chegar há algum lugar pessoas com 16 anos, na sala poderia citar o nome de um aluno de nome Francisco, da sala 10 aluno excelente de uma capacidade incrível com relação aos outros alunos aí se eu for trabalhar esse aluno somente com esse material aqui que enviam pra gente, eu vou ta causando o que nesse aluno? Então é uma pena, por isso eu trabalho com meu próprio material a não ser que eu siga essa filosofia que aquele aluno é um coitadinho, que ele não vai chegar a lugar nenhum, que ele se atrasou, mas tem que vê também qual foi o motivo que levou ele a ta repetindo, você tem que levar nova esperança aquele aluno pra que ele possa chegar em algum lugar porque ele tem desejo, ele tem vontade, ele quer, a educação fica tratando ele como coitadinho, acho que cada professor aqui trabalha com sua própria maneira e tem que buscar uma saída, não esperando pela secretaria de educação porque eles dizem vou mandar esse livro mas nenhum deles chegaram aqui e perguntaram rapaz o que é bom pra você? O que é correto, pra você trabalhar aqui qual seria bom? Ninguém faz essa pergunta (João – TER). 5- o livro que nós estamos usando, eu to falando por mim, não to falando pelos colegas, o livro que nós estamos usando, eu não gosto do livro. Eu enquanto professora de história, eu não acho que o livro seja adequado, mas aí os meus alunos vieram: professora o livro é pra ser usado. Houve uma reunião, e o livro é pra ser usado. Eu dei duas aulas pelo livro, duas aulas seguindo o livro religiosamente como têm que ser, não terminei nem a segunda. Eles disseram: professora, da certo não professora, essa aula por esse livro não. Professora e o que é que tem haver mesmo com a história? Eu ainda estou procurando saber [...] É aí onde eu estou questionando, será mesmo que nós vamos ter o direito de dizer? (Jô – TER).</p>

	<p>Subcategoria 1.3: Saberes relacionados a vida</p>	<p>6 – [...] eu mudei, por exemplo, eu tava usando um livro na questão de matemática, divisão e multiplicação, tava usando de acordo com o livro, eu vi que meus alunos não deu pra assimilar direito o que eu tava seguindo. Agora eu resolvi mudar um pouco eu sai um pouco do livro porque, [...] eu tava dando as atividades, mas eu vi que não tava dando certo eu to mudando agora, to usando outras atividades, outros recursos, porque o conteúdo não foi bem (Ana – TER).</p> <p>7 – [...] eu procuro escolher os conteúdos dentro do que tem o livro, mas assim, buscando as vezes outros temas ou, completando com algo que eles traz de fora, pela descrição dele pelo, sobre o livro e comparando com o livro anterior, mas eu acho que se foi escolhido é porque foi visto que na verdade ele pode contribuir de forma diferenciada pra esses alunos da EJA? Eu acredito que seja isso (Nice – TER).</p> <p>7 - Quando iniciei a trabalhar com EJA a Secretaria emitia um planejamento anual onde todas as escolas seguiam o mesmo, com o tempo passou-se a critério do professor, sendo que hoje temos escolha do livro EJA. E cada professora labora o próprio planejamento a seguir baseado no livro a ser trabalhado (Lua – PAR).</p> <p>8 - somente através de colegas que possuam (Coutinho – PAR).</p> <p>9 - O aluno do EJA vai para o Ensino Médio com pouca bagagem, sem ter conhecimento da tabela periódica e outros conteúdos importantes de química e física (Vênus – PAR).</p> <p>10 - Fora da realidade, pois não atende a necessidade dos alunos (Sol – PAR).</p> <p>11 – [...] aqui na zona rural o processo é bem mais lento são pessoas que passam o dia todinho trabalhando com lavoura, com pesca enfim com as atividades do campo, então assim eles já vem pra escola completamente cansados aí assim a EJA em si o que na minha opinião, é ruim já fica pior eu acredito assim que a gente tenta realmente [...] desenvolver o currículo dentro da escola, dentro da sala de aula só que assim são várias implicações que se eu te disser que [...] aplico exatamente tudo que o currículo pede dentro da sala de aula eu vou tá mentindo porque isso não acontece é muita teoria mas pouca prática (Jesa – PAR).</p> <p>12 - Não tive acesso a currículo da EJA. E isso dificulta muito o desenvolvimento do trabalho no processo ensino-aprendizagem. A ausência do currículo é a penas um dos entraves para a realização desse trabalho que se realizado seguindo os padrões exigidos chegaríamos ao resultado almejado (Lorena – BJ).</p> <p>13 - Trabalhando com as turmas foi preciso conhecer melhor para que pudesse se integrar ao curso (Rosa – BJ).</p> <p>14 – [...] com relação ao livro eu praticamente não sigo ele porque se eu seguir é como se eu tivesse expulsando eles da sala e como sabe é uma clientela assim bem especial, a gente tem que tratar ele, quando você coloca uma atividade que eles acham que não tem capacidade de resolver, eles ficam com medo, então tem que ir adequando essa atividade (Camila – BJ).</p> <p>14 - A escola passou para nós e também nos baseamos pelos livros didáticos (Isabela – FLOR).</p> <p>15 - Existem adaptações de acordo com as necessidades particulares de cada aluno do EJA [...] na EJA torna assim um pouco difícil a gente cumprir o currículo, devido o alunado que a gente tem, que na verdade os alunos não se adaptam ao currículo, e sim nós temos que nos adaptar a eles, o currículo tem que se adaptar a eles [...] eu me baseei pelo livro, pelo material do ano passado que era bom [...] A fonte principal é o livro (Gaúcha – FLOR).</p> <p>1 - primeiro lugar levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, primeiro eu faço uma explanação, uma introdução sobre a minha área que é educação física falo sobre os benefícios na área da saúde, o que é uma atividade física, quais são os principais benefícios, o quê que, e começo a provocá-los fazendo perguntas, exemplo, quem, por exemplo, eu tava dando esse assunto aqui, sobre higiene bucal aí eu pergunto: quem aqui tem costume de limpar os dentes com fio dental todos os dias? Somente um com a mãozinha levantar, muitos deles não sabem, pergunto: vocês sabiam que a escovação por si só, ela não é, eficaz tem certos locais que a escova de dente nunca chega, aí como pouca gente sabe, primeiro eu faço essa provocação, peço a, a participação, o que eles tem pra falar (José - TER).</p> <p>2 - Escolhas de conteúdos mais relacionados à vida do aluno, ou seja, conteúdos que possibilitem uma melhoria na qualidade de vida dos alunos (Nice -TER).</p> <p>3- Um currículo que proporcione o desenvolvimento dos aspectos: afetivo, cognitivo e social. Onde se possa zelar mais, pelo aspecto afetivo, estruturando melhor a emoção do aluno; sem supervalorizar nenhum aspecto em detrimento dos demais. Levar o aluno a obter conhecimento do mundo é importante, mas induzi-lo a se conhecer um pouco, é fundamental também para a sua autorealização (Amélia - TER).</p> <p>4 - É um subsídio de trabalho para o professor. Deve ser diferente do currículo para o ensino infantil por isso deve ter um dimensão sócio, política e ética. Deve valorizar o diálogo, a participação e o reconhecimento do educando como portador de saberes (Marina - TER)</p> <p>5 - A necessidade de um currículo elaborado com base na necessidade e nas circunstâncias dos alunos jovens e adultos (Afrodite - TER)</p> <p>6 - Um ensino prático e diferenciado o qual se adapta a rotina de vida do aluno (Antonio - TER).</p> <p>7 - Trata-se de um direcionamento do que deve ser ensinado para a real formação do aluno para vida social (Coutinho - PAR)</p>
	<p>Categoria 02: Currículo</p>	<p>1 - Participei faz muito anos, sei que o livrinho era esse da capinha azul. Eu trabalhei com esse livro aqui, era um treinamento de uma semana só, não sei se foi em 2000 - 98 uma coisa assim</p>

<p>Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de jovens e Adultos contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar?</p>	<p>oficial: instrumento norteador da educação</p> <p>Subcategoria 2.1: Apoio ao trabalho educativo</p>	<p>[...] eu lia era muito ele, isso aqui foi em campo maior que eu recebi, nós passamos foi uma semana (Hera – TER).</p> <p>2 - acho que deveria vir da secretaria de educação um material desse tanto para o professor quanto para o aluno pra ser trabalhado em sala de aula (José – TER).</p> <p>3 – [...] as pessoas que tomam decisões com relação a educação geralmente são pessoas que não estão na sala de aula nunca nem passaram perto de uma sala de aula, aí fica difícil, nós aqui não temos como dar nossa opinião e eles lá que tem o controle, então a gente observa que nós escolhemos um livro didático de um certo autor e comparado com o livro que vai pra escola particular é o mesmo autor é o mesmo livro mas o conteúdo dentro se você for observar, to falando da minha área que é matemática é completamente diferente não o conteúdo eu digo em termo de aprendizado é muito reduzido com relação ao nº de páginas, com relação ao nº de exercício, com relação as questões que o exercício tem, há uma diferenciação entre as duas coisa (João – TER).</p> <p>4 – [...] eu penso também que no começo de cada ano letivo, é, esses PCNs aí, deveria ter um curso de formação pra gente de como trabalhar com a clientela que você vai ter e como focar. Esse público e também deveria se preocupar com a matéria disciplina de espanhol nas etapas, deveria ter o livro pra todos os alunos, matemática eu acho que se fosse pensado, programado desde o começo, o aproveitamento com certeza poderia ser bem melhor (Antonio – TER).</p> <p>5 - Tava olhando aqui esse material só esse pouco de tempo que eu olhei aqui já me ajudaria muito, porque minha área é educação física, porque você trabalhar a noite, educação física nas Etapas é uma dificuldade muito grande, nós temos trabalhado na sala de aula temas relacionados a saúde relacionado ao dia a dia, temas relacionados a parte física em si, então hoje geralmente eu tenho que buscar pesquisar planejar minhas aulas porque a gente não tem da secretaria ou dos órgãos que elaboram isso aí, não tem essa preocupação de fornecer ao professor de educação física material pra ele trabalhar teoricamente, então por exemplo eu não sabia que tinha esse livro, esse livro...(José – TER).</p>
	<p>Subcategoria 2.2: Planos x Planejamento</p>	<p>1 - Tem que ser bem melhor planejado. Eu comecei no EJA esse ano, e tive que correr atrás de tudo sozinha porque a realidade da EJA é bem diferente da realidade que eu trabalhava os alunos que eu trabalhava é outro tipo de planejamento é outro plano de aula. A gente ta colocando que tem alguns alunos que já estão há algum tempo sem estudar é praticamente 10% que a gente tira que realmente tem alguma perspectiva (Afrodite – TER).</p> <p>2 - ele tem que pesquisar todas as matérias então não tem a menor chance de um professor desenvolver um bom trabalho dessa forma não tem como você vai pegar um professor ele vai fazer quantos planos de aula? Ele vai fazer oito planos de todas as matérias, aí toda vez que ele vai da aula naquele dia tem que pesquisar aquela matéria que tu vai trabalhar, então como e que vai fazer um bom trabalho desse jeito? Isso aí deveria ser separado cada um (João – TER).</p> <p>3 – [...] cada professor faz o seu planejamento que vai ter que ir por esse lado, que cada um prepara sua aula, prepara, faz a sua parte, no caso aqui, eu só sou eu professora de geografia eu num tenho com quem dialogar só eu sozinha, então tem essa desvantagem eu vejo por esse lado aqui (Artemis – TER).</p> <p>4 – [...] eu sempre planejo a aula, levando em conta, [...] o que tem no livro, ele tem vários temas a ser trabalhado na sala de aula, com trabalho que, pra fazer na sala, só que nosso tempo é reduzido e não dar e a realidade, mas a realidade das atividades que eu tento fazer em sala de aula (Nice – TER).</p> <p>5 – [...] currículo é o planejamento inicial para o desenvolvimento de um trabalho bem feito, consequentemente o bom desempenho do aluno (Adriano – TER).</p> <p>6 – [...] a gente faz primeiro um planejamento geral, uma idéia de como vai ser realizado durante o ano, mas esse processo mesmo vai ocorrer no dia a dia [...] nós temos alunos que tem deficiência altíssima quando se trata de matemática que é a minha disciplina, nas quatro operações, isso daí já dar um, uma freada no que se esperava do assunto tipo, aí vem o envolvimento de problema do dia a dia, as próprias situações da matemática [...] nosso currículo procura até ser dinâmico porque vai envolver o dia a dia, o planejamento como um todo, aí sempre a gente procura fazer uma reunião com a direção da escola, quando a gente tem esse baque, esses problemas (Coutinho – PAR).</p> <p>7 - Assim, é muitas vezes a gente consegue seguir o plano que vem passado pela coordenação, mas as vezes a gente tem que verificar bastante por conta da dificuldade que eles tem, tem que mudar muito as aulas. O plano de curso mesmo que a gente faz, como é segunda etapa, tem o nome de segunda etapa, mas a gente tem aluno, de vários tipos, tem aluno que lê, tem aluno que não lê, tem uns que estão começando as letras e todos em uma turma só e isso dificulta trabalhar o conteúdo da forma que o plano vem. Muitas vezes a gente até planeja, como é EJA, de vez em quando aparece um diferente, digamos você ta no meio do ano você recebe um aluno novo que não sabe lê, você tem que ta procurando adequar as atividades pra não ficar fora do conteúdo, aí você tem que adequar essa aula de forma que nenhum se torne prejudicado [...] É assim, uma das estratégias é o plano. O plano de aula que a gente faz mensalmente que a gente faz junto com os professores e coordenador, a gente segue este plano pra montar nossas aulas, muitas vezes a gente sente a necessidade de buscar outros recursos, então a gente, procura como eu já falei, a gente busca livro, recorte, colagem, montar palavrinha com gravuras, as vezes a gente leva o som lá pra sala pra ele ouvir uma música, interpretar a letra daquela música, só falando mesmo na</p>

<p>Como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de jovens e Adultos</p>	<p>Subcategoria 2.3: Planificação da aula</p>	<p>maioria das vezes, porque pra escrever, é só alguns, mais é oralmente mesmo, uma forma de não ficar só naquela de escrever, escrever, porque se torna mais cansativo. (Camila – BJ).</p> <p>1 - Uma técnica que eu desenvolvi foi pegar meu próprio material porque esse material do EJA eu achei muito pobre, eu não adoto ele, porque eu tenho meu próprio material porque os livros, os livros didáticos, é o seguinte, no meio dos alunos do EJA, eu tiro uma porcentagem de 10% que tem vontade e tem condições de, tem aquela força de vontade a mais em relação os outros, então se você for trabalhar sempre com o aluno, digamos assim, atrasado como e que vai fica aquele aluno que ta na frente, então eu faço assim, eu pego o material, meu próprio material e tento caçar meio termo, pra que esse material, pra que não prejudique nem a e nem b, mas meu próprio material que tem, conteúdo abrangente, uma forma melhor de ensino [...] apesar deu trabalhar em três lugares eu sempre tive, tiro duas horas pra planejar minha aula, pego meu material, vejo o conteúdo que vai ser ministrado, já finalizado pelo o plano de aula, plano de curso, eu seleciono 2 ou 3 livros pego questões faço uma aula, até chegar aqui na sala de aula (João – TER).</p> <p>2 – [...] eu faço aulas expositivas eu tenho como suporte o livro didático claro que existe a inserção de outros recursos alfabeto móvel é um recurso assim, que pra mim que ele é vital, inclusive agora nos últimos, que terminei o livro didático (Amélia – TER).</p> <p>3 – [...] busco selecionar esse conteúdo é de acordo com o nível de contribuição que esse conteúdo trará pra vida dos meus alunos, porque às vezes, de vez em quando eu salto conteúdo que eu acho que não tem tanta importância eu, mesmo com o horário que é mais corrido mesmo os conteúdo trabalhados no livro, a gente acaba deixando, não chega ao final, então eu vou selecionando aquilo que eu acho que tem mais importância que vai contribuir melhor pra ele tanto no dia a dia como pra que eles entendam melhor os conteúdo nas séries seguinte, então, e as vezes também é o mesmo tema que fica sendo muito repetitivo [...] quando eu acho que um assunto é importante que não ta sendo discutido no livro [...] as vezes o livro ta discutindo um conteúdo mas que pra o aluno saber aquele ali ele precisa saber de outro então as vezes eu trago outros textos complementares pra ficar mais compreensivo, ficar melhor trabalhar aquele conteúdo, a escolha do conteúdo é sempre nesse sentido de vê que importância esse conteúdo trará pra vida dele (Nice – TER).</p> <p>4 - o currículo depende muito primeiramente da turma, de como a turma vai atuar, porque na realidade ele sofre as transformações do dia a dia, quando a turma, por exemplo, quando a gente fala da turma eu coloco mais aqueles alunos que tem mais dificuldades, é, quando eles começam, porque são eles que ditam como vai andar o processo todo, então o currículo ele vai sofrendo essas transformações dependendo do decorrer da turma (Coutinho – PAR)</p> <p>5 –[...] nos livros do ensino regular, porque a gente não tem fonte de EJA aqui na escola pra gente trabalhar, então eu procuro recortar palavras, essas coisas, fazer cartazes ilustrados com letras grandes que é pra eles, pra facilitar pra eles porque a maioria tem problema de visão a maioria não ver, se você escrever uma letra pequena, uma letra de imprensa, tem que ser uma letra bem grande, por isso é que eu busco sempre os livros de alfabetização porque neles a letra é grande pra crianças de seis sete anos, é esses textos que eu procuro adequar a realidade deles, mesmo eu sabendo que eles deveriam ter um outro tipo de texto, mas é a mais é a fonte mais próxima que eu encontro é essa (Camila – BJ).</p>
	<p>Categoria 3: Práticas pedagógicas: tensões e interações.</p> <p>Subcategoria 3.1: Currículo: abordagem do conteúdo</p>	<p>1 – [...] o horário tem varias disciplinas aí você tem que puxar mais pro português e a matemática, português, alfabetizar mesmo, alfabetizar mesmo, mas eles, misturando tudo eles não aprendem tem que ser mais leitura, eles gostam muito de trabalho de grupo eles gostam muito trabalho de recorte e colagem de cortar palavras, consoantes, palavras monossílabas essas coisas eles gostam [...] em matemática uso sempre as quatro operação usando, utilizando material concreto trazido por eles mesmo, eles trazem tampas de garrafa, não é todos, uns trazem os outros pega a garapa, com os alunos, que os alunos trazem. Gostam sempre de fazer artes, exemplo, recorte, colagem com lápis colorido sempre valorizando, e dando atenção, estimulando sempre, valorizando sempre (Hera – TER).</p> <p>2 – [...] eu que leciono inglês e espanhol, [...] a gente deve fazer com que eles reflitam sobre a cultura de outros povos. Vendo os atos, e os costumes e tentando comparar com o universo que ele vive, que é no Brasil e fazer com que o aluno compreenda e seja compreendido também tanto na fala quanto na escrita num outro idioma, no caso, o espanhol e o inglês. (Antonio – TER)</p> <p>3 – [...] começar a trabalhar com pré-historia, historia antiga, a primeira coisa que eles dizem é: ah, pra que eu quero saber disso se já passou? Então, é um desafio tentar trazer, tentar mostrar a importância dessas coisas na vida deles hoje. Eu tento sempre adequar um pouco a realidade deles pra tentar atrair. Pego associações, demonstrando pra eles, que eles só vão entender muitas coisas do presente, quando conhecerem o passado e assim também prosseguir e analisar um pouco o futuro e a questão das estratégias são essas mesmo. antes de pegar o conteúdo de historia pra trabalhar, encontrar alguma coisa que vá atrair eles, pra despertar alguma coisa neles, e a dificuldade principal nisso é com alunos da EJA, alunos mais jovens, segurar eles na sala de aula,</p>

<p>contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar?</p>	<p>fazer despertar neles, algum interesse pelo conteúdo trabalhado, é um desafio (Afrodite – TER). 4 – [...] quando foi instituído o construtivismo na prefeitura e foi assim que entrei que coincidiu, teve uma informação da secretaria por parte dos formadores que não era pra se trabalhar mais sílabas, [...] , era pra se trabalhar textos, hoje com os conhecimentos que nós temos, trabalhar textos sim, mas não se pode deixar de trabalhar o grafema, o fonema em nenhum momento. E é assim que eu faço a noite, eu alfabetizo sim, eu trabalho por essa dimensão globalizada, mas eu não tenho como não dispor do grafema, do fonema, aí eu arrasto construtivismo, arrasto “alfa e beto”, arrasto tudo que eu posso [...] eu trabalho sim alfabeto móvel, mas já trabalhei tipologia textuais, assim, trabalhei textos foto legenda, texto legenda, receita, bilhete, fabulas, cartas, meus alunos eles estão indo sim pra segunda etapa, assim, eles não estão os melhores alunos. Mas eu tenho certeza que em relação a esse aspecto da tipologia textual. (Amélia – TER) 5 – [...] o livro ele num tem nem uma seqüência lógica de conteúdo, num tem, ele tem uma interdisciplinaridade que se fala aí, que se vai, pega uma coisa aqui, uma ali, que faz uma mistura igual aquela salada ali que ela ta servindo, então você tem que sair tirando os pedacinhos, então, por exemplo, quando começa falar de porcentagem, aí fala do lixo, das porcentagens, aí você tem que sair dele lá, pode sair logo porque você vai trabalhar com porcentagem, mas é por fora, pegar outro livro de porcentagem, porque lá não sai nada não, lá num vai sair nada de porcentagem não. Se ele vai falar de fração ele faz uma mistura na fração, pode largar negocio de fração lá com ele, num vai dar certo não e buscar o conteúdo fora, então eu vejo assim, o livro ele é muito complicado pra trabalhar com aluno da EJA, porque aluno da EJA ele tem uma realidade diferente quando eu busco os assuntos eu vou direcionar pra eles, porque são trabalhadores do dia a dia, aí eu pergunto na classe o que cada um faz, pra ir buscar, por exemplo sistema de medidas, o que você faz meu amigo? Trabalha de pedreiro? Então vamos buscar o assunto direcionado pra cada um porque se não, não funciona o livro é muito complicado [...] Acho que todo dia a gente se depara coma situação nova na sala de aula, então a gente usa métodos e vai aprendendo outros métodos. Interessante que outro dia eu tava, tava falando sobre medidas e eles não conheciam nada nem uma fita métrica a maioria não sabia o que era. Aí eu trago uma fita métrica, trouxe um transferidor que ele nunca tinha visto falar de ângulos e assim vai, todos os dias você se depara com situações novas (Adriano – TER). 6 – [...] sempre procuro uma espécie de conscientização, primeiro momento da aula eu sempre procuro é o que eu te falei eu sempre procuro fazer conexões se um assunto é guerra eu sempre procuro, fazer conexões, assim como conscientização se a gente tiver como trazer algum recurso visual eu trago como foi o caso, da aula passada eu trouxe um filme chamado a Negação do Brasil para trabalhar com a questão negra no Brasil então assim eu sempre procuro preparar eles antes pro assunto que vai cair eu tento tornar as coisas o mais simples possível logicamente obedecendo conteúdo, respeitando o que eles tem que seguir, respeitando que eles tem um conteúdo a conhecer, [...] a seguir e conteúdos que eu tenho que passar que eu sei que vão [...] pro primeiro ano que é os mesmos meninos daqui e então eu procuro seguir os conteúdos os parâmetros curriculares [...] fazer isso com maior cuidado possível ,mas sempre dentro da sala de aula eu procuro dar uma sensibilização primeiro na medida do possível a gente vai se desenrolando dias da certo outros dias não ,até porque dificuldades existem e não são poucas e é assim que eu procuro (Jesa – PAR). 7 - Pesquisa em internet questões, livros, eu uso muito a parte da internet, principalmente site, daquela, como é o nome do site, nova escola, gosto muito de dar uma olhada no site dela, vejo os planejamentos, as atividades que já foram realizadas com propostas de atividade que pode ser aplicadas dentro de uma sala, até porque não é só EJA, eu tenho o fundamental, então eu trago pra dentro da sala de aula tanto a idéia de problemas diários, com situações e desenvolvimento dos quatro pilares da matemática, então sempre procuro encontrar, e também pelo programa quali escola, é, quali escola, é ele mesmo, que eu procuro também buscar materiais dele dentro da sala de aula (Coutinho – PAR) 8 – [...] Conjugação, então eu sempre gosto de comparar com o português porque eu noto que eles sente uma facilidade maior, por exemplo, na parte do comparativo eu digo: minha gente assim como o inglês tem os comparativos de igualdade, superioridade, autoridade, ou seja, assim como no português tem, inglês também tem, assim como eu comparo uma coisa, essa coisa, é, por exemplo esse animal é tão forte quanto esse outro, entende? Eu to igualando um ao outro, um é igual ao outro, em inglês da mesma forma, aí vou e boto a regrinha lá no quadro, só que em inglês a regrinha é essa, que é aquele AS que a gente pronuncia ES, que a aí o adjetivo no meio s, aí vou e explico (Gaúcha – FLOR).</p>
<p>Subcategoria 3.2: Currículo: abordagem da prática</p>	<p>1 - É muito difícil você trabalhar com aluno como a gente trabalha aqui, principalmente nas etapas que você fica trazendo todo dia um texto escrevendo no quadro os alunos tendo que transcrever, depois a gente vai começar explicar, acabou a aula (José – TER). 2 - Só tem um caderno, o caderno de caligrafia e a tabuada que eu exijo e todos os livros é meu, é que eu passo no quadro. Ah professora, eu queria um livro desse (Hera – TER) 3 - eu sempre começo a aula com alguma historia do dia a dia deles tentando levantar a auto estima colocando a realidade, como é que funciona as coisas a gente tem que trabalhar, levantar a auto estima deles, começo a aula sempre com uma introdução e após essa introdução a gente começa a trabalhar questões do dia a dia deles, em seguida eu sempre coloco questões pra que eles resolvam em grupo, sempre associando, ou seja, um aluno com o conhecimento maior 2 ou 3</p>

	<p>alunos dando esclarecimento, estimulando ele, aquele aluno a socializar com os outros alunos, com aquele aluno do grupo dele, não, mostrar a esse aluno que ele tem simplicidade e humildade pra transmitir aquele conhecimento, se ele pode transmitir (João – TER).</p> <p>4 – [...] às vezes eu trago uma musica, hoje eu trouxe o alfabeto em espanhol aí eu trago um cd, aí eu coloco o cd em espanhol eles vão repetindo, e aí essas aulas que a gente faz diferente a gente sente o impacto neles, eles dizem: ó professor as aulas deveriam ser sempre dessa forma, por quê? Porque ele interage melhor, por isso que todos nós professores, a gente pensa que se a gente tivesse um material didático e todo dia ele trouxesse esse material didático, além da gente não perder tempo em copiando e nem fazendo com que ele comprasse a Xerox, a gente ia fazer com que o aluno tivesse mais conteúdo pra aprender [...] a gente faz uma aula diferente [...] tem algumas pessoas que valorizam sabiam? Teve uma vez que eu trouxe um peruano, vou levar eles vão adorar na, e realmente a maioria adorou, [...] fui apresentando, faça toda pergunta que vocês quiserem em espanhol pergunte o nome dele em espanhol, pergunte de onde é que ele veio e tal e aí passou um aluno, assim engraçado que é o que é ruim marca mais do que o que é bom, aí passou um aluno no corredor e disse: Hum, hoje ele vai passar a noite todinha enrolando com esse peruano, olha aquilo ali ficou na minha cabeça que eu nunca esqueci, só que assim a maioria dos alunos gostou, professor que dia que você vai trazer o peruano de novo? (Antônio – TER).</p> <p>5 - A questão de você chegar na sala de aula e conversar com ele, explicar o assunto, ler um texto debater, eles dizem a senhora num vai copiar não aula? Pra eles é quadro, se você não escrever, ah você vai ficar só aí só falando, anda professora copia fica só com essa historia aí, eu to lendo um texto to explicando to dando uma aula não, a senhora não vai escrever não? Pois eu vou embora, aí pega as coisas levanta e vai embora mesmo, é desse jeito aí, eu tive muita dificuldade com isso aí (Artemis – TER).</p> <p>6 - é você fazer, produzir eles não querem. Eu disse meu Deus, todo dia eu tenho que ter uma coisa pra copiar, porque se não, não é aula [...] e o exercício, professora que dia que a senhora vai fazer a revisão? [...] Revisão pra eles é copiar a questão da prova e responder, (muitas falas...) a senhora não vai escrever não? O quê? (Afrodite – TER).</p> <p>7 - E eu já tive a oportunidade de ver em sala, não só eu, mas outros professores também tenham o cuidado de elaborar texto, tirar cópia e tudo, e entregar pros alunos [...] eu observo que quando é trabalhado desse jeito as nota deles são melhores [...] eu faço uma pré revisão da aula anterior que muitos não vieram só pra quando eu der continuidade aquele que não veio, não ficar tão perdido [...] eu faço da aula anterior, eu faço como prática, aí continuo o assunto, geralmente tem duas três aulas só pra conteúdo, uma parte do conteúdo já explico não pra explicar tudo até o final a outra só da atividade não mando pra casa eles não fazem geralmente eu passo atividade quando eu dou duas aulas seguidas porque uma eu escrevo no quadro dou um tempo pra eles responderem e já corrijo com eles, a sequencia, primeiro que você botou? (Jô – TER)</p> <p>8 – [...] no início da aula eu procuro, faço a chamada, depois eu procuro conversar um pouco com eles que eles tão conversando, depois eu começo corrigir o para casa, se eu tiver algum texto que acho interessante pra ler pra eles, se tiver tempo, eu leio, não é todo dia, eu começo corrigindo o para casa, eles trabalham alguns eu olho se eles responderam alguma atividade alguma questão, porque muitos trabalham a maioria trabalha, então se eles responderam, a gente, eles pedem tempo e alguns respondem alguns já estão adiantados então eu dou uma olhada aí vou corrigir a atividade no quadro, vou explicando novamente o assunto cada questão, aí depois é que eu vou passar para o, as disciplinas do dia, tem dia que é matemática tem dia que é português, eu também gosto de trabalhar a historia, geografia e ciência discutindo os temas, faço uma atividade também. Se for no dia de português eu passo leitura de texto, passo interpretação oral, depois discussão, depois escrita. Se for uma ortografia, eu já passo pra ele uma atividade que vou lá discutir com eles como é a resposta (Ana – TER).</p> <p>9 – [...] eu tenho quatro aulas semanais, em cada turno, aí eu divido duas aulas teóricas e duas aulas praticas com exercício, não mando pra casa, não mando exercício pra casa, não funciona porque eu tentei no começo ninguém trazia eu vi que não funcionava e com o conhecimento eu vi que a maioria trabalhava num ia dar certo nunca, então com o livro eu uso certas aulas a gente vai pro livro trabalha com o livro em outras aulas eu trago aulas expositivas fora do livro pra complementar o livro, o livro num é bem incompleto, pra mim ele não é muito bom pra mim ele é mais textual e aí de vez em quando expõe o assunto mais não trata do assunto que eu queria levar no currículo pra ele, então eu desprezo, o livro só de vez em quando, eu já passei pelo livro todinho, mas é bem rápido, então eu exponho minha aula, duas aulas e nas outras aulas, práticas mais com exercício, aí vou chamando no quadro, eu vou de carteira em carteira, eu vou perguntando e na medida do possível dentro do assunto que é bom pro dia a dia deles. Se o assunto não é muito bom às vezes, passa muito tempo naquele assunto, eu procuro vivenciar o assunto que são bom pro dia a dia deles trabalho, pergunto no que eles trabalham, eu sei hoje eu conheço a maioria do alunos aqui porque eu converso com eles, vou de carteira, vou conversando e é assim meu dia a dia com eles, bem comunicativo com eles, se não, você não descobre, você não dar pra desenvolver um bom trabalho (Adriano – TER).</p> <p>10 – [...] geralmente de aula na sala, eu faço a chamada e no dia que é pra começar um conteúdo, se o tema abordado a primeira coisa que eu faço é fazermos a leitura juntos sobre aquele tema falando de cada parágrafo, explicando porque tem muita palavras que eles não entendem, que ta escrito, e assim, o próprio livro vem dizendo que ele ta colocando palavra diferente e no exercício</p>
--	--

	<p>Subcategoria 3.3: Currículo: estabelecendo relações</p>	<p>ele vem pedindo pra que o aluno busque no dicionário o significado daquelas palavras só que no início eu tentei fazer isso mas eles não sabem, não eu já vou fazendo a leitura, já vou explicando e vou relacionando e durante a leitura eu já vou relacionando vocês entenderam o que é isso eu já vou buscando a vivência deles um exemplo da vivência deles pra que ele entenda aquela leitura depois que a gente faz toda discussão sobre aquele tema se ainda der tempo eu preparo um resuminho, se eu deixar com a leitura do livro sem fazer exercício eles acham eles não se lembram qual foi a página que a gente trabalhou ele não lembra do conteúdo (Nice – TER)</p> <p>11 – [...] quando atrasa muito, são 19:30 e ainda não chegou nenhum aí eu entro na sala e digo: olha eu hoje não vou fazer dinâmica, num vou fazer reflexão nós já estamos muito atrasado, nosso tempo é curto, então nosso assunto hoje é tal, tal, tal aí vou explico passo no quadro direitinho. Peço, dou um tempo pra eles copiarem porque se você for explicar enquanto eles estão copiando eles não entendem nada, não conseguem assoviar e chupar cana ao mesmo tempo, então eu digo: dou o tempo pra vocês copiarem depois vocês fiquem quietinho prestando atenção na explicação, aí vou explico direitinho, depois que eu explico, as vezes uma, as vezes duas, três vezes quantas vezes se for preciso, tem uns que tem mais facilidade de aprender, tem outros que tem dificuldade. E aí depois eu passo uma atividade pra eles resolverem, muitos deles não tem, é, mais disposição pra resolver essa atividade, a maioria num é, eu noto, eles não gostam de resolver, ficam esperando que eu responda no quadro, eu digo assim não tem graça a gente passa a atividade que é pra ver se vocês assimilaram alguma coisa do assunto que foi explicado. Mas, não, a gente num sabe, direciona a fazer de outra vez quem sabe a gente consiga fazer, aí geralmente a gente faz assim, passa atividade e eles não respondem e a gente vai ensina novamente e explica, responde e explicando, aí eu passo outra, aí eu digo: olha essa é semelhante aquela, agora tente responder, aí alguns respondem outros não, que não entenderam, que não tão conseguindo, que não sabe pra que inglês que eles não vão pros estados Unidos, num sabe pra que essa besteira de aprender inglês (Gaúcha – FLOR).</p> <p>12 – [...] gente chega, faz a chamada ali, converso com eles ali, as vezes eu procuro como é que foi dia porque na, pra eles se soltarem mais pra eles se sentirem acolhidos e depois a gente vai para o conteúdo, buscando da melhor forma possível esse conteúdo com ele pra que ele não se assustem porque se for um conteúdo, você disser assim, é vamos lá, lê esse texto, colocar um texto no cartaz, aqueles que sabem lê vão acompanhar, agora os outros que não sabem ainda, eu me sento do lado deles vou ler palavrinha por palavrinha, sílaba por sílaba, as vezes a gente vai, pego o livros velhos, jornal a gente vai recortar as sílabas pra montar palavras, agora questão mesmo, eles, eu percebo que eles gostam muito de números de matemática, assim, eles, se aproximam muito mais da matemática [...] eles até entendem números, agora quando vai pro probleminhas, aí eu tenho que dizer as letras pra eles colocarem a palavra [...] passo atividade pra casa, eles sempre levam atividade pra casa, mas a maioria nem sempre trazem as atividades respondidas, a gente tem que parar pra responder atividades com aqueles que não fizeram, ou você estando ao lado dele ou indo pro quadro novamente que nem sempre eles trazem respondido, uns alegam que não tem tempo trabalha, no momento são quase todos idosos, quase todo (Camila – BJ).</p> <p>1 - Não ta tendo rendimento de nada se a gente passa uma atividade na outra aula ninguém nem lembra o que fez, professor da aula de certos assuntos alunos diz que nunca viram e então ta gravíssimo [...] eu falo com os alunos converso, mas eu ainda não tenho aquela interação, digamos, como colega, ainda não tenho o nome de todos decorado na cabeça falo com uns, a maioria eu conheço mas não conheço pelo nome, então, até porque eu só tenho dois dias aqui praticamente por semana e eu tenho um outro problema, que dia de sexta feira, eu vou a partir do próximo ano não quero trabalhar dia de sexta feira você fica tido com a imagem de professor enrolão, professor que falta aula, porque você, geralmente você vem e nos últimos horários dias de sexta feira não tem aula, aí chega no dia da prova que o aluno fala: não, mas nós vamos fazer prova de que? Esse professor num vem não, esse professor nunca da aula não, aí meu amigo, é complicado, é complicadíssimo, isso quero mais não, quero de jeito nenhum (José – TER).</p> <p>2 - Eu acho também, errado a primeira etapa voce jogar todas as disciplinas pra uma pessoa que não sabe, num é José? Não sabe nada, como é que você vai trabalhar historia geografia? [...] Só português e matemática, você vai só alfabetizar, mas não, coloca geografia, história, ciências... (Hera – TER).</p> <p>3 - eu valorizo muito ele , eu chamo, tem uma menina que foi lá pro Brasil alfabetizado , né eu digo, eu vou já olhar minha princesa, que é a Janete, aquilo ali era tão rebelde aquela menina, ela me respondia assim, ela baixou a voz, ela me trata assim, eu trato muito bem, eu valorizo [...] e vá desvalorizar, vá criticar um aluno daquele ali, vá. Eu já tive um aluno, ano, ta com uns cinco anos atrás que ele disse assim: professora eu estou muito triste porque a professora me chamou disse que eu era muito feio, tinha os olhos feio, ô nego dos olhos grande e feio, eu digo: não você não é feio, você tem é uma boniteza diferente, então assim, uma beleza diferente, ele ficou triste ele não queria mas assistir aula da professora [...] é por isso que, tem a Maria, a Maria diz assim: professora eu não falto sua aula eu não falto porque eu gosto de assistir e me sinto bem, e eu gosto muito de, sabe? eu gosto muito de puxar a atenção deles, de mostrar exemplos de dizer que eles vão ser, olha daqui há uns anos eu quero ver vocês formados (Hera – TER).</p> <p>4 - O conhecimento adquirido e armazenado ele perde o sentido, conhecimento adquirido só vai</p>
--	---	---

	<p>ter sentido se você transmitir aquele conhecimento, você botando isso na cabeça dele ele não pode se julgar melhor [...] professor do EJA, ele não é só professor, ele é psicólogo, ele é conselheiro, ele tem que se adaptar a esse meio principalmente se ele pegar uma afinidade se os alunos pegar uma afinidade com você professor, não são com todos, mas tem aluno que a gente pega afinidade com os colegas e você vai trabalhar ele [...]Hoje me deparei com uma aluna ela é inteligente é boa em matemática, mas ela danada, ela chegou e disse assim: professor quê que a gente faz pra se envolver com o homem certo? Eu só encontrei, ela disse: eu só encontrei ela disse lá uma palavra que eu num lembro, ela quis dizer assim que todas as pessoas são mal caráter, tivesse personalidade, eu aproveitei pra pegar essa pergunta dela pra tentar mostrar a realidade dela, eu, olha, você só vai conhecer a pessoa certa quando você estiver no lugar certo e pra você ta no lugar certo você precisa mudar seu estilo de vida, a partir do momento que você terminar seu segundo grau que você passar num concurso for trabalhar numa repartição seja ela qual for lá você vai conhecer pessoas de nível bom, se você passar numa universidade lá você também vai conhecer universitário lá também você, mais você vai conhecer pessoa de caráter melhor, agora frequentando o lugar que você frequênta, andando com as pessoa que você anda você não vai achar essa pessoa certa que você quer (João – TER).</p> <p>5 – [...] as turmas são muito heterogêneas e aí você vai levando o conteúdo aqui enquanto que aquela pessoa lá, ta tendo dificuldade até de copiar, aí você para, aí você tem que ir lá da aquela atenção pra ela, porque se você não der atenção pra ela, ela vai se desmotivar ela vai desistir, só que aquela pessoa que ta mais avançado vai embora professor a aula vai terminar e o senhor perdendo tempo, aí eu falo, não, não fale assim, vamos respeitá-la, porque assim, ela não teve a mesma oportunidade que você teve, então assim, isso aí eu acho um desafio pra gente (Antônio – TER).</p> <p>6 - professora você não sabe nada da minha família não, meu pai tem é 11 filhos cada um com uma mulher, sim calma, esse menino conta a historia dele eu meu Deus do céu, coitado, a gente num sabe por que ele é daquele jeito ali, a mãe dele foi embora pra são Paulo, o deixou morando com a madrasta com o pai é aquela confusão, eu digo: a meu Deus do céu [...] dia de sexta feira acontecia que tinha sala que eu passava o mês todinho sem ver o aluno aí como é que ia trabalhar conteúdo chegou até perguntou que eu ia aplicar pra ele? Eu disse: nada que, que eu ia aplicar pra eles e eles falam de você, eles dizem não vejo professor, ontem mesmo eu tava na sala 16 eu disse gente é a continuação daquela atividade lá comecei, dos alunos que tava lá ontem não, antes de ontem, dos alunos que tava lá só um tinha feito e disseram que eu não tinha feito, não a senhora ta enganada a senhora (Artemis – TER).</p> <p>7 – [...] eu entrava, ele saia, segunda vez eu disse: olha se você quiser sair não entre mais não fique lá fora. Hoje ele não sai mais não [...] sai mais não, ou você fica aqui dentro ou você fica lá fora, você num precisa mais entrar não, nunca mais agora ele já pergunta e tudo (Jô – TER).</p> <p>8 – [...] um aluno que já ta vendo com deficiência certas operações fundamentais, atrasa o conteúdo, com isso a gente vai ver como ele esta em português, ter um dialogo com professor de português pra ver o quê que ta acontecendo a disciplina dele, que a matemática não é só números, eu to colocando a minha disciplina. A idéia da própria leitura da questão, e aí isso tem esse enrolado dos problemas e das buscas de uma solução pra ele [...] eu tenho uma cara, um lado brincalhão, mas tenho um lado também de domínio de sala, num entendo até hoje, até numa escola tiraram uma brincadeira porque eu consegui segurar três turmas sem fazer barulho, não sei se pelo tamanho, mas eu consigo fazer disso minha relação com os alunos, eu consigo envolver a brincadeira, eu consigo envolver a matemática, até e pelo fato de que eu sempre digo, a matemática não é um problema, ela é a solução e a matemática sempre vai envolver uma idéia de brincadeira, se eu for encara a matemática só na seriedade, numa coisa difícil complicada, encarada desse jeito, fica mais difícil de aprender, então, a gente se interage com a idéia de uma questão por exemplo (Coutinho – PAR).</p> <p>9 - [...] quando dar assim, nove e meia, 15 pras 10, estourando, eles começam a se evadirem da sala, ah professora eu to com sono, eu não agüento mais, por hoje já deu, não to mais agüentando, passei o dia trabalhando no sol, to muito cansado [...] a gente tem que facilitar pra eles se não acontece a chamada evasão que mesmo a gente fazendo de tudo, a gente é, procurando facilitar o lado deles,mas mesmo assim acontece evasão assim, assustadoramente, em todas as escolas de EJA [...] eles até dizem que eu sou uma professora muito palhaça, mas nós professores de EJA, nós temos que brincar, nós temos que, é fazer aulas descontraídas, até mesmo aulas lúdicas. Agora você vai me perguntar: mas como aula lúdica de inglês. Mas a gente tem que fazer assim, porque se não eles dormem, entende? Tu sabe nós seres humanos não é todo dia que a gente ta naquela alegria, naquela coisa. Naquela euforia... (Gaúcha – FLOR).</p>
--	---

APÊNDICES

APÊNDICE – A

INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Neste sentido, contamos com sua valorosa contribuição e desde já agradecemos sua colaboração para realização deste estudo.

1. Dados pessoais

Nome completo: _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Estado civil: Casado(a) Solteiro(a) Divorciado(a)

Faixa etária:

a) de 20 a 29 anos

c) de 40 a 49 anos

b) de 30 a 39 anos

d) de 50 ou mais

2. Formação acadêmica

2.1 Curso(s) de graduação:

a) _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso _____

Instituição Formadora: _____

Modalidade do curso:

Presencial Semi-Presencial À Distância

b) _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso _____

Instituição Formadora: _____

Modalidade do curso:

Presencial Semi-Presencial À Distância

2.2 Pós-graduação:

Especialização

Instituição Formadora: _____ Ano: _____

Área: _____

Modalidade do curso:

Presencial Semi-Presencial À Distância

Mestrado

Instituição Formadora: _____ Ano: _____

Área: _____

Modalidade do curso:

() Presencial () Semi-Presencial () À Distância

() **Doutorado**

Instituição Formadora: _____ Ano: _____

Área: _____

Modalidade do curso:

() Presencial () Semi-Presencial () À Distância

3. Vida Profissional:

3.1 Locais de trabalho atualmente:

3.1.1. Escola: _____ Município: _____

Região: _____ Etapa: _____

Vinculado (a) à Secretaria: () Estadual () Municipal

Jornada de trabalho: () 20h () 40h () 60h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

3.1.2. Escola: _____ Município: _____

Região: _____ Etapa: _____

Vinculado (a) à Secretaria: () Estadual () Municipal

Jornada de trabalho: () 20h () 40h () 60h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

3.1.3. Escola: _____ Município: _____

Região: _____ Etapa: _____

Vinculado (a) à Secretaria: () Estadual () Municipal

Jornada de trabalho: () 20h () 40h () 60h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

3.2. Tempo total de docência: _____

3.3. Tempo de docência na Educação de Jovens e Adultos: _____

4. O Currículo e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos

4.1. O que vem a sua mente quando te falam sobre currículo na EJA?

4.2. Como teve acesso ao currículo oficial para EJA? Breve relato.

4.3. O Projeto Político Pedagógico – PPP, de sua escola foi elaborado com base nos princípios do currículo oficial para EJA? Breve relato.

4.4. O currículo oficial da EJA e o PPP da sua escola contribuem para o desenvolvimento de sua prática pedagógica? Breve relato.

4.5. Faça um breve relato das dificuldades enfrentadas por você, na sala de aula de pessoas jovens e adultas, relacionadas como desenvolvimento de sua prática pedagógica.

APÊNDICE - B

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Fale sobre:

CURRÍCULO

a. Currículo em ação

- Como o currículo se concretiza no cotidiano escolar da EJA?
- Qual a rotina da aula de EJA?
- Quais as estratégias para selecionar os conteúdos a serem utilizados na rotina da aula e a organização da mesma?
- Como ocorreu a interação professor, aluno, conhecimento durante a aula?

b. Concepções teóricas

- O currículo trabalhado em sala de aula tem relevância para o desenvolvimento do aluno de EJA?
- Que tipo de conhecimento é válido nesta modalidade de ensino?

c. Consolidação do currículo em ação

- De que forma o currículo praticado no cotidiano escolar indica transformações na sua prática?
- Como esse currículo em ação contribui na construção da identidade do aluno?

d. Repensando o currículo

- Como apresentaria o currículo de forma a promover o desenvolvimento intelectual do aluno?
- De que forma o currículo pode contribuir para o desenvolvimento de competências que proporcione a transformação de sua prática?

APÊNDICE – C

TEMA: _____

DATA: ___/___/___

LOCAL: _____

HORÁRIO: Início: _____ Término: _____

ABERTURA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL

Boa noite, a todos e a todas!

É com muito prazer que iniciamos esta reunião. Eu serei a coordenadora deste encontro, ratificando que não irei participar das discussões nem emitir opiniões, entretanto irei introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, garantir que os participantes não se afastem muito do tema e que todos tenham oportunidade de se expressar, de participar. A Claudia, aqui presente, que não faz parte do grupo será a observadora cujo objetivo é auxiliá-me.

As informações produzidas serão gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas.

Informamos que nosso tempo é de uma hora, a idéia do encontro é refletir sobre o currículo vivenciado no cotidiano da escola.

É importante salientar que todas as idéias e opiniões interessam que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, mesmo que divirjam do que os outros disseram.

Lembramos que a conversa é entre vocês e que a discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa. A proposta deste encontro é a troca efetiva entre os participantes.

Reiteramos que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Desde já agradecemos a participação.

Pesquisadoras