



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA



TATIANA MARIA DOS SANTOS

**CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA EJA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR:
O QUE PENSAM AS FORMADORAS SOBRE O SEU PROCESSO
FORMATIVO E ESSE CURRÍCULO**

SALVADOR

2024

TATIANA MARIA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida

SALVADOR

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S237c Santos, Tatiana Maria dos

Concepção de currículo da EJA do município de Salvador: o que
pensam as formadoras sobre o seu processo formativo e esse currículo / Tatiana
Maria dos Santos .- Salvador, 2024.

178 p : il.

Orientadora: Márcia Tereza Fonseca Almeida.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos – Salvador (BA). 2. Educação de jovens e
adultos – Currículos – Salvador (BA). 3. Professores de educação de jovens e
adultos – Formação – Salvador (BA). 4. Educação e Estado – Salvador (BA). 5.
Educação – Aspectos sociais – Salvador (BA). I. Almeida, Márcia Tereza
Fonseca. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.
Campus I. III. Título.

CDD: 374.98142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA EJA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: O QUE PENSAM AS FORMADORAS SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO E ESSE CURRÍCULO

TATIANA MARIA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 08 de outubro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Marcia Tereza Fonseca Almeida

Profa. Dra. MARCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Rita de Cassia S. de Oliveira

Profa. Dra. RITA DE CASSIA SANTANA DE OLIVEIRA (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Jose Veiga Vinal Junior

Prof. Dr. JOSE VEIGA VINAL JUNIOR (UNEB)
Doutorado em Língua e Linguística
Universidad de Vigo

Claudilene M. Silva

Profa. Dra. CLAUDILENE MARIA DA SILVA (UNILAB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECER E REVERENCIAR

Começo agradecendo a Deus, o criador do universo que me contém, aos seres de luz que sempre me acompanham, orientam os meus passos e a todas as forças da natureza, do bem e do amor que alimentam a minha vida com fé, saúde, sabedoria, afeto e muita esperança.

AGRADEÇO IMENSAMENTE...

À companhia maravilhosa da minha filha Maria Paula, estrela da minha vida, nessa jornada! Obrigada pelo apoio e toda ajuda dispensada nessa jornada! Te amo!

Ao meu querido esposo, José Verinaldo! Meu amigo, meu amante, meu parceiro de todas as horas, companheiro da vida!

À minha família, em especial às mulheres fortes que me iniciaram na profissão de ser educadora: MÃE e TIA que me antecederam e prepararam os caminhos! Às minhas irmãs, irmãos, primas, primos, sogra e cunhadas/os pelas partilhas e aprendizagens.

À Marcella Andrade, essa menina linda que a vida me deu! Obrigada por tudo, pelo carinho e atenção e todo apoio dispensado! Amo você!

À minha orientadora, Márcia Tereza, por ter segurado à minha mão em todo o processo. Obrigada pela sabedoria, leveza e acolhimento! Você é uma professora muito competente, especial e de referência na educação pública! Gratidão por tudo!

Às professoras Claudilene Silva, Rita de Cássia de Oliveira e ao professor Veiga Vinal Junior que compuseram a banca examinadora. Gratidão por terem colaborado com a ampliação das reflexões da minha pesquisa.

Às/os professoras/es do MPEJA pelo engajamento na Educação de Jovens e Adultos! Gratidão pelo conhecimento dispensado proporcionando *régua e compasso* às/aos profissionais da EJA! Em especial às professoras Carla Liane, Patrícia Lessa, Érica Alves Carla Meira, Francisca de Paula, vocês são maravilhosas! Continuem.

À coordenação do Programa na pessoa maravilhosa da professora Patrícia Lessa!

À secretaria do curso pelo cuidado com as/os estudantes: na pessoa de Neide Lopes e em especial à pessoa meiga de Nildete Barbosa por todo acolhimento, carinho e atenção!

Às colaboradoras da pesquisa! Gratidão pela atenção, participação, sensibilidade e depoimentos tão importantes para o avanço da EJA no município de Salvador!

Às/os colegas, do mestrado, da TURMA 10, pelas longas conversas, pelas trocas, pelos sorrisos estresses e alegrias compartilhadas! Vocês são 10! Obrigada por terem me ensinado também.

Finalizo agradecendo às/aos estudantes das escolas municipais de Candeias: Julieta Viana e Papa Paulo VI que sempre me inspiraram nos estudos e pesquisas! Enfim, à todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desse trabalho, sobretudo àquelas que como eu sonham e lutam por uma educação pública compromissada e fortalecida!

[...]

Minha mãe me deu ao mundo

De maneira singular

Me dizendo uma sentença

Pra eu sempre pedir licença

Mas nunca deixar de entrar

Caetano Veloso

À minha mãe querida, Maria Argemira, “Dona” (in memoriam) eu dedico este trabalho e tudo que sou.

A história do lado de cá

Filhas de rico

Vem da realeza os ancestrais

Padrão de herança é outro

Pobre só dos teus materiais

Tudo que nasce, se planta, se cresce

Eu sei bem quem me gerou

E não sambo nessa roda

Se quem batucar

Descende de sinhô

Quem quiser que pegue

Quiser que pegue

A história do lado de cá

Quem te falou, não me deixou

Não me deixou contar

Sued Nunes

“A realidade só pode ser modificada *se a mulher e o homem* descobrir que pode sim, e pode *por ela, por ele*. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação.”

Paulo Freire

“Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que ofereça educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. *As/s cidadãs/os* desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de *todos nós* se nós não enfatizarmos esses ganhos. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo.”

Bell Hooks

RESUMO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Ba. com a equipe de formadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dessa rede de ensino. O objetivo principal foi compreender o que pensam as formadoras da EJA da rede municipal de ensino de Salvador sobre a concepção de currículo da EJA e sobre seus processos formativos. Os objetivos específicos foram: analisar a concepção de currículo da EJA da rede municipal de ensino de Salvador; investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as ações das formadoras da EJA no município de Salvador e refletir sobre o papel da formação das formadoras no currículo desenvolvido na EJA. Baseada na concepção freiriana de educação e com engajamento político, a pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: O que pensam as formadoras da EJA da rede municipal de ensino de Salvador sobre a concepção de currículo dessa rede de ensino e sobre o seu processo formativo? Defendendo uma Educação de Jovens e Adultos crítica, articulada aos interesses e as pautas defendidas pelas/os estudantes da EJA de Salvador, sobretudo das mulheres negras que é a sua maioria, visando a materialização de uma proposta curricular diferenciada da implementada até então, mais contextualizada e baseada no paradigma crítico, multi/intercultural, o estudo discute especialmente, o currículo e sua relação com a formação dos sujeitos da EJA, bem como fomenta reflexões acerca da formação docente e das formadoras no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa participante de Freire (1981, 2021), utilizando dois dispositivos metodológicos: o questionário e as rodas de conversa intituladas “Conversando sobre a EJA”, inspiradas nos círculos de cultura de Freire que deu fruto ao nosso produto final, o E-book: ‘Conversando sobre a EJA: o que pensam as formadoras da SMED sobre o seu processo formativo e o currículo que importa para a EJA’. O estudo revelou uma lacuna na formação das/os profissionais que orientam e formam o corpo docente da EJA, evidenciando a necessidade de uma política de formação continuada para a EJA e, especialmente para as formadoras. Revelou também que as formadoras sabem quem são os sujeitos que constituem a EJA nessa rede municipal de ensino, reconhecem as suas vulnerabilidades e, sobretudo valorizam as suas potencialidades de aprendizagem. As formadoras, defenderam um currículo baseado nos ideais freirianos de educação e admitiram a necessidade de atualização dos documentos que regem essa modalidade no município, sobretudo, a atualização da sua proposta curricular.

Palavras – chave: EJA; currículo; formação de formadoras.

ABSTRACT

This study is the result of a survey conducted by the Municipal Department of Education of Salvador, Bahia, with the team of trainers of Youth and Adult Education (EJA) of this school system. The main objective was to understand what the EJA trainers of the municipal school system of Salvador think about the conception of the EJA curriculum and its training processes. The specific objectives were: to analyze the conception of the EJA curriculum of the municipal school system of Salvador; to investigate the theoretical assumptions that underlie the actions of the EJA trainers in the city of Salvador; and to reflect on the role of the training of trainers in the curriculum developed in EJA. Based on the Freirean conception of education and with political engagement, the research sought to answer the following question: What do the EJA trainers of the municipal school system of Salvador think about the conception of the curriculum of this school system and about its training process? Defending a critical Education for Young People and Adults, articulated with the interests and agendas defended by EJA students in Salvador, especially black women, who are the majority, aiming at the materialization of a curricular proposal differentiated from the one implemented until then, more contextualized and based on the critical, multi/intercultural paradigm, the study discusses especially the curriculum and its relationship with the formation of EJA subjects, as well as encourages reflections on teacher training and trainers in the context of Education for Young People and Adults. To this end, a qualitative study was carried out, inspired by Freire's participatory research (1981, 2021), using two methodological devices: the questionnaire and the conversation circles entitled "Talking about EJA", inspired by Freire's culture circles that gave rise to our final product, the E-book: 'Talking about EJA: what do SMED trainers think about their training process and the curriculum that matters for EJA'. The study revealed a gap in the training of professionals who guide and train EJA teaching staff, highlighting the need for a continuing education policy for EJA and, especially, for trainers. It also revealed that trainers know who the subjects that make up EJA are in this municipal education network, recognize their vulnerabilities and, above all, value their learning potential. The trainers defended a curriculum based on Freire's ideals of education and acknowledged the need to update the documents that govern this modality in the municipality, especially the updating of its curricular proposal.

Keywords: EJA; curriculum; training of trainers.

SUMÁRIO

1. PARA ÍNICIO DE CONVERSA: ITINERÂNCIAS FORMATIVAS	18
ENTRELAÇADAS COM A PESQUISA	
2. É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO	31
2.1 Inspiração da pesquisa: abordagem, natureza e tipo	32
2.2 Pesquisa-ação inspirada em Paulo Freire como caminho metodológico	34
2.3 Instrumentos de produção das informações e etapas do processo da pesquisa	37
2.3.1 Questionário	37
2.3.2 Rodas de conversa: conversando sobre a EJA	38
2.4 O contexto do lócus da pesquisa	39
2.5 As profissionais participantes da pesquisa	45
3. CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	47
3.1 Sobre currículo e sua trajetória histórica	51
3.2 Discursos e teorias que disputam o território do currículo	54
3.3 Refletindo sobre o currículo da EJA: do oficial às demandas da diversidade dos sujeitos	61
4. MOVIMENTOS SOCIAIS E CURRÍCULO DE EJA	74
4.1 A EJA no fluxo dos movimentos sociais	74
4.2 Qual currículo importa para a EJA?	80
4.3 Currículo voltado para o empoderamento das mulheres	83
4.4 Currículo voltado para as relações étnico-raciais	86
4.5 Currículo voltado para as questões ambientais	91
5. FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO DE EJA: QUE PROCESSOS IMPORTAM	96
5.1 Algumas reflexões sobre a formação docente da EJA	97
5.2 Cenários da formação das/os educadoras/es da EJA	100

5.3 Desafios e possibilidades para a formação na EJA	106
6. DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE PENSAM AS FORMADORAS DA SMED SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO E O CURRÍCULO QUE IMPORTA PARA A EJA	110
6.1 Concepção da EJA e seus sujeitos no contexto de Salvador	113
;6.2. Concepção de currículo e proposta curricular da EJA de Salvador	119
6.3. Processos de formação na EJA de Salvador	126
6.4. Produto Final - E-book: Conversando sobre a EJA: o que pensam as formadoras da SMED sobre o seu processo formativo e o currículo que importa para a EJA	133
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	149
APÊNCICE A: Questionário	150
APÊNCICE B: Roteiros das rodas de conversa	152
APÊNCICE C: Fichas das rodas de conversa	159
APÊNCICE D: Termo de Consentimento Livre Esclarecido	167
ANEXOS	170
ANEXO A: Prints das redes sociais dos coletivos	171
ANEXO B: Parecer Consubstanciado do CEP	173

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1. Inspiração da Pesquisa

Figura 2. Momentos dos Círculos de Cultura

Figura 3. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade

Figura 4. Taxa de analfabetismo segundo grupos de idade, cor ou raça

Figura 5. Conversando sobre a EJA: categorias da pesquisa

IMAGENS:

Imagem 1. Prédio da SMED na Praça da Inglaterra

Imagem 2. Fachada da SMED

Imagem 3. Organograma da SMED

Imagem 4. Composição da DIPE

Imagem 5. Saberes da EJA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese do perfil das participantes da pesquisa

Quadro 2. Produções durante os anos de 2019-2023

Quadro 3. Trajetórias das Conferências Internacionais da Educação de Adultos

Quadro 4. Concepção da EJA e de seus sujeitos

Quadro 5. Concepção da EJA e de seus sujeitos registrado no Questionário

Quadro 6. Contexto da EJA

Quadro 7. Proposta curricular da EJA de Salvador

Quadro 8. Concepção de Currículo

Quadro 9. Vamos filosofar

Quadro 10. Processos formativos da EJA na rede municipal de ensino de Salvador

LISTAS DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AC	Aulas de Coordenação
ACM	Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto
AI	Aparelhos Ideológicos
ALEC	Assessoria de Legislação Educacional e Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
AOEP	Assessoria Educacional e Programas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CO	Cadastro Organizacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Colaboradoras da Pesquisa
CPR	Coordenadora Pedagógica Regional
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRE	Coordenadoria Regional Escolar
DIPE	Diretoria Pedagógica
DOM	Diário Oficial do Município
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FMS	Fórum Social Mundial

FORUMEJA	Fórum de EJA
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEPBRINC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Brincar
GEPIETEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Educação e Tecnologias
GFM	Gerência de Formação e Monitoramento
GGE	Gerência de Gestão Escolar
GIT	Gerência de Inclusão e Transversalidade
GRE	Gerência Regional Escolar
GR	Gerente Regional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPF	Instituto Paulo Freire
IT	Investigação Temática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis ou Trans, Queer, Intersexo, Assexual e Demais Orientações e Identidades de Gênero
MP	Ministério Público
ME	Movimento Estudantil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MPEJA	Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental
PIE	Pesquisa de Intervenção em Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação

REASE	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação
SEJA	Segmento de Educação de Jovens e Adultos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UE	Unidades Escolares
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

PARA ÍNICIO DE CONVERSA: ITINERÂNCIAS FORMATIVAS ENTRELAÇADAS COM A PESQUISA

As análises sobre as concepções de currículo sempre estiveram nas pautas das discussões sobre educação e não seria diferente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo com toda produção acadêmica existente a respeito das especificidades da Educação de Jovens e Adultos, essa reflexão continua sendo uma tarefa desafiadora. Primeiro porque currículo é sinônimo de poder e disputa e segundo por que a EJA é uma modalidade que ainda luta por reconhecimento social no cenário da educação brasileira que possui mais de 10 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, conforme a Pesquisa¹ Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022-PNAD Contínua Educação (IBGE, 2022).

Sendo assim, penso que uma proposta curricular que possa transformar esse cenário adverso do contexto da EJA, se relaciona com um currículo que seja aberto, dialógico, que atenda as demandas da diversidade desses sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos no nosso país e que têm o direito à educação em qualquer momento das suas vidas, conforme orienta o Parecer (11/2000). E isso, no meu entendimento, exige, entre outras coisas, atualização e, sobretudo uma imersão em concepções teóricas, que poderão possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas da EJA, considerando que o currículo é um elemento fundamental para a construção da identidade e desenvolvimento social, cultural e político das/os estudantes. (Silva, 2014). É tão importante que pode promover um movimento na direção do *'empowerment'* das pessoas e também da classe social a qual pertencem. (Freire, 2015, 2016).

Nessa perspectiva, esta pesquisa intitulada *'Concepção de currículo da EJA de Salvador: o que pensam as formadoras sobre o seu processo formativo e esse currículo'* nasce das minhas inquietações enquanto educadora, professora da EJA que defende uma educação pública de qualidade para todas as pessoas quer sejam elas crianças, jovens, adultas ou idosas. Compreendo que é fundamental continuar no caminho da resistência a fim de transformar esse contexto desfavorável que envolve a EJA no Brasil há muito tempo. A pesquisa se origina, também, da minha itinerância profissional, experiência de formação e observação do contexto educacional na rede municipal de ensino de Salvador como coordenadora pedagógica e, sobretudo durante a minha atuação na Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), por mais de dois anos no núcleo de formação para as/os docentes dos anos iniciais da Educação Básica. Essa experiência, despertou em

¹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>

mim uma inquietação e curiosidade epistemológica sobre quais conhecimentos as pessoas que compõem a equipe técnica pedagógica da EJA defendiam sobre currículo para essa modalidade e como elas construam tais conhecimentos para orientar e formar as professoras e professores dessa rede municipal de ensino.

Freire (2014, p.127) afirma que “a educação é um ato de amor, e por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. [...] sob pena de ser uma farsa.” Nesse sentido, considero uma pesquisa corajosa, considerando que o seu lócus é a Secretaria Municipal de Educação e se guiou, especialmente, pelas informações produzidas na interlocução com as formadoras da EJA que compõem a equipe técnica pedagógica que orienta/forma o corpo docente da rede municipal de ensino de Salvador, as participantes da pesquisa. Nessa direção, a pesquisa defende a concepção freiriana de educação, que prima por processos educacionais genuínos a fim de que mulheres e homens se conscientizem das suas realidades e construam a sua própria história. Sendo assim, a EJA é destacada para além da escolarização, como uma oportunidade de formação social, cultural e política dos seus sujeitos, a partir da perspectiva da educação popular. Como argumenta Arroyo (2008), a EJA tornou-se uma grande aliada na promoção da democracia, da justiça, da inclusão e do desenvolvimento intelectual das pessoas da EJA que precisam ser consideradas como sujeitos de direito e de possibilidades. (Soares, 2011).

Assim, o estudo defende uma proposta curricular mais contextualizada e baseada no paradigma multi/intercultural com viés crítico, voltado para os estudantes da EJA especialmente, as mulheres negras, tendo em vista que elas são a maioria dos sujeitos desse contexto em Salvador, conforme a PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022). Sendo assim, destaquei três pautas que para mim são imprescindíveis no viés da constituição de uma proposta curricular visando a emancipação dos sujeitos da EJA de Salvador na contemporaneidade, a saber: empoderamento das mulheres; relações étnico-raciais e questão ambiental. Essas pautas que se originaram dos movimentos sociais, devem mediar as articulações e o modo como os processos podem se materializar pedagogicamente nos contextos escolares a fim de atender as demandas dessas pessoas. Elas foram destacadas, primeiro, porque estamos em Salvador, uma cidade eminentemente negra e porque a EJA no Brasil e, especialmente em Salvador, também é negra, formada, em sua maioria por mulheres (negras, mães solas) e a questão ambiental é uma urgência nos dias atuais, considerando os eventos extremos que assolam o planeta. Segundo, porque me tocam em quanto cidadã, mulher negra e profissional da educação. Pois concordamos com o que dizem Arroyo (2008) e Freire (2015) no que tange à educação popular e à flexibilidade dos processos formativos da EJA. Eles afirmam, sobretudo a importância da

flexibilização da educação. “Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Freire (2015, p.95).

Nessa perspectiva, para que o currículo contemple as pautas que oportunizarão o processo de transformação da vida de jovens e adultos, reflexões sobre a importância e o papel da formação das pessoas que atuam na Educação de Jovens e Adultos se ampliam e tornam-se relevantes. Nessa seara, faz-se necessário que haja uma preocupação com a formação contínua das/os profissionais responsáveis pelo processo formacional das/os professoras/es que estão exercendo a docência na EJA, considerando-se que não podemos pensar em currículos voltados para o desenvolvimento e empoderamento dos sujeitos da EJA sem refletir sobre a dimensão da formação continuada das/os formadoras/es envolvidas/os. Enfatizo² que se a formação continuada é fundante para todo e qualquer processo educacional, no que diz respeito a essa modalidade, essa necessidade é potencializada, considerando que, infelizmente, ainda não existe uma formação específica, no âmbito da Educação Básica, para as/os profissionais que trabalham nessa esfera da educação seja na escola e/ou nas Secretarias de Educação. (Soares, 2016), (Dantas, 2020).

Posiciono-me dessa forma, por acreditar que a mudança é possível e que a formação relacionada a um currículo flexível e amplo são estratégias importantes para a transformação e desenvolvimento do ser humano. É nesse sentido que acredito que as análises provenientes desse estudo convocarão as/os leitoras/es a refletirem sobre a concepção de currículo e sua relação com a formação das formadoras da EJA que compõem a equipe técnica pedagógica dessa modalidade de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

Posto isto, ressalto que na minha escrita opto pelo registro do feminino na frente para marcar o gênero, pelas seguintes razões: primeiro por uma questão de identidade política de afirmação das mulheres, segundo por considerar o perfil dos sujeitos da pesquisa, que é unanimemente formado por mulheres e, essencialmente, porque o contexto da EJA no Brasil e no município de Salvador é composto, em sua maioria, por mulheres negras. (PNAD- IBGE, 2022). Nesse sentido, a relevância social dessa pesquisa para a esfera educacional se configura por refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, em

² Em alguns momentos, a dissertação está escrita em primeira pessoa do singular, "eu", com o intuito de descrever minha implicação com o objeto, bem como minha experiência com o tema investigado e detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico. Por outro lado, em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho da/o pesquisadora/or também é feito em parceria com a/o orientadora/or, as/os autores que são convocadas/os para discussão e as/os outras/os parceiras/os com as/os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

consonância com os sujeitos que fazem parte dela no contexto da cidade de Salvador. Sendo assim, a pesquisa reflete as marcas das minhas reflexões e inquietações com os desafios e demandas da Educação de Jovens e Adultos na atualidade que, infelizmente, ainda não avançou a ponto de assegurar, não apenas o acesso, mas especialmente a garantia de direitos educacionais e de desenvolvimento humano dessas pessoas.

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.

Fernando Pessoa (1944)

Esses versos acima são para ressaltar a minha implicação com a pesquisa e reforçar que a atmosfera de enobrecimento da educação no processo de construção do ser humano atravessa a minha vida, todo o meu percurso formativo e me transformou na profissional que sou, muito inquieta com as questões educacionais e políticas do país e que percebe a importância da referência de uma/um educadora/or nesse processo de desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, tenho muito orgulho da mulher que sou: mãe/educadora/professora-pesquisadora, consciente do meu inacabamento. Esse movimento de escolha iniciou-se nos primeiros momentos nos quais ia me constituindo enquanto educadora, observando a minha mãe e tia que davam “banca” em casa para as/os filhas/os da vizinhança. Apesar de não serem formadas, elas me ensinaram o valor da educação e, especialmente, o valor da leitura na vida das pessoas. Essas mulheres me marcaram profundamente e de forma intuitiva me ensinaram acima de tudo que saber é poder! Por isso, ressalto que o que somos, o que fazemos, o que vai nos fazendo e refazendo é fruto das nossas escolhas, mas também é reflexo e contribuição daquelas/es que vieram antes de nós e preparam o nosso caminho.

Nesse sentido, a minha formação é primeiramente formalizada quando fiz o magistério aos dezessete anos, mas que foi se sedimentando, se potencializando no momento em que ingressei na Universidade do Estado da Bahia-UNEB no Curso de Pedagogia, no Campus I, onde conheci as bases epistemológicas de uma formação que já despontava desde a adolescência. Quando comecei a graduação já lecionava como professora regente do Ensino Fundamental, concursada no município de Candeias.

A formação superior foi muito relevante para a minha trajetória acadêmica, profissional e, sobretudo para o meu crescimento pessoal enquanto cidadã. Pois muitos equívocos da formação do antigo curso de Magistério foram elucidados, a partir da ampliação dos conhecimentos da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia da educação e das

teorias de base construtivistas e sócio interacionistas. Tais conhecimentos corroboraram a minha práxis pedagógica que é permeada pelo senso de responsabilidade profissional e, essencialmente, pelo senso de responsabilidade social de que podemos fazer melhor, atuando como mais uma agente transformadora da realidade das comunidades nas quais estava inserida, sobretudo como professora de geografia nas turmas de EJA no noturno, da Escola Municipal Julieta Viana, no município de Candeias, onde iniciei a minha caminhada na EJA e lecionei por longos 15 (quinze) anos.

Nessa escola, o sonho da maioria dos homens mais jovens era comprar uma moto e das mulheres era apenas concluir o Ensino Fundamental e talvez seguir no Ensino Médio. Somente uma parcela bem pequena das turmas falava em ingressar no Ensino Superior. Como professora, não me conformava com a limitação no vislumbre de outras realidades. Assim, nas minhas aulas eu falava de outras possibilidades de conquistas, de sonhos possíveis de serem realizados por cada uma/um delas/deles. Foi então que despertei para as especificidades daqueles sujeitos e constatei que para além da escolarização, a EJA deveria primar pela formação humana, cultural e política. Sobretudo, nos últimos 5 (cinco) anos em que as “Fakes News” se proliferavam e o papel da professora era fundamental para propor a reflexão e o debate em sala de aula, conforme pontua Apple (2006) na citação abaixo:

Pelo fato de o currículo ter como uma de suas principais ocupações a tarefa de criar acesso ao conhecimento e à tradição, especialmente para aquelas áreas que têm sido vítimas da tradição seletiva, a questão do direito do aluno de ter livre acesso a informações política e cultural realmente honestas, à liberdade de expressão nelas baseadas, não pode estar dissociada de nossa própria busca por ambientes educacionais justos. (APPLE, 2006, p.218).

Nessa perspectiva, elaborava as aulas possibilitando as /aos estudantes o acesso ao conhecimento, de modo que o grupo refletisse sobre o contexto atual, sobre os temas que elas/es gostariam de aprender e, especialmente sobre a vida de pessoas que viram a educação como um caminho, como um processo transformador das suas realidades. Sendo assim, apresentava personalidades vencedoras, oriundas das classes trabalhadoras, que tinham lutado e, que a despeito das suas realidades e do descaso do sistema e dos governantes se tornaram pessoas bem-sucedidas. Dessa forma, seguia acreditando naquilo que Paulo Freire (2015 p. 75) afirmou na Pedagogia da Autonomia: “meu papel não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente”.

Sendo assim, percebia singularmente a minha necessidade em continuar avançando nos processos de estudos e pesquisas, essencialmente no que se refere ao campo das concepções de currículo e das metodologias de ensino para a EJA, a fim de revigorar e

ressignificar as ações de aprendizagem e, nessa direção qualificar a minha práxis pedagógica no ‘chão da escola’, refletindo sempre que “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve, o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (Freire, 2015 p. 39).

Nessa direção, a minha itinerância com a EJA provou que esse pensar e fazer, fazer e pensar que Paulo Freire tanto defendeu é importante na qualificação dos processos educativos. Todavia, vale ressaltar, que o meu pensar, agir e refletir foi muitas vezes solitário, oriundo das minhas leituras, busca pessoal, tentativas individuais e alguns compartilhamentos de saberes nos encontros coletivos – Aulas de Coordenação (ACs)- com as/os colegas de jornada. Foi nesse movimento de busca por formação continuada e ampliação dos meus saberes didáticos e pedagógicos que eu voltei para a academia. A preocupação com o meu processo formacional era constante, tendo em vista que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Freire, 1989, p. 31). Nesse sentido, não aceitava o currículo selecionado para mim, ia e vou tecendo e construindo o meu próprio “[...]como estratégia más adecuada para conectar las distintas y significativas biografías formativas/escolare.” (Dos Santos, Mallows e Machado, 2020 p.17).

Outra experiência marcante no meu percurso profissional que me impulsionou à busca por mais conhecimento foi a minha aprovação no concurso público para coordenadora pedagógica no município de Salvador no ano de 2011. Essa nova atividade exigiu de mim novos processos de formação como também a compreensão de que “uma experiência formadora implica uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação; articulação que se objetiva numa representação e numa competência.” Macedo (2015, p.39). Nesse sentido, buscava orientar as professoras de modo que elas também percebessem a necessidade e importância da formação continuada e da autoformação na vida das profissionais da educação. Por conta desse movimento, fui convidada para atuar na SMED no núcleo de formação, onde corroborei meu gosto e minha implicação com os processos formacionais, bem como percebi que, infelizmente não existe investimento substancial na formação para as/os profissionais da educação por parte do executivo municipal. Sendo assim, muitas vezes, me reportei ao meu repertório cultural e, sobretudo, ao repertório da minha experiência profissional a fim de fomentar a relevância da formação no contexto do corpo docente com o qual trabalhava, fazendo valer o que argumenta Macedo (2015, p. 40) na citação abaixo:

Tomando o cenário educacional brasileiro, compreendemos que a experiência vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas de segmentos sociais, tanto, tanto no campo do currículo como nas

ações da formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar, se configurando na consolidação dos processos de afirmação de histórias oprimidas.

Em 2015, fui aprovada na seleção do curso de Especialização em Educação Integral da UFBA. Esse curso foi um divisor de águas na minha itinerância formativa. Foi nessa formação que aprendi sobre as teorias de currículo, aprendi sobretudo, o que é currículo, compreendi que currículo não é meramente uma lista de conteúdos que precisamos cumprir. Pelo contrário, assimilei que o seu papel é tão marcante que pode modificar a vida das pessoas, transformando-as naquilo que elas deverão ser. Aprendi também o que ressalta Silva (2014) que o currículo é, essencialmente, um artefato social e cultural implicado de relações de poder. Por essas razões acima expostas é que fiz a escolha do lócus e do objeto de pesquisa.

Nessa experiência formativa, compreendi através das aulas do professor Roberto Sidnei Macedo que o currículo está intimamente relacionado com as pautas dos movimentos sociais, sobretudo as que se referem à participação efetiva dos atores sociais, a diversidade cultural e a afirmação das identidades e defesa dos discursos das minorias, tais como mulheres, negros, povos originários e pessoas “advindas de culturas não oficiais.” (Macedo, 2013a, p. 62). Nessa perspectiva, refletia sobre os currículos que desenvolvia na minha escola e na EJA: esses currículos eram amplos, eram fluídos ou grades de aulas? Essa experiência na UFBA corroborou o meu gosto pela educação, me levou de volta ao ambiente acadêmico e à produção científica, fato que me deixou bastante realizada. Especialmente, porque o meu ensaio monográfico: “Educação Integral ou Arranjo Curricular? Análise da proposta de Educação Integral do município de Salvador” foi selecionado e publicado no livro Educação Integral na Região Metropolitana de Salvador: pontos e contrapontos, organizado pela professora doutora e coordenadora do curso Celma Borges Gomes. Esse artigo também foi publicado na Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação – REASE, na edição de volume 06 de nº 12, de 31/12/2020, motivo que me impulsionou ainda mais à produção acadêmica.

Em 2017 fui aprovada como aluna especial do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA na disciplina TEE – Arte, Ludicidade e Formação do/a Educador/a. Outra experiência formativa marcante! Tendo como docentes desse processo as professoras Cristina d’Ávila e Lúcia Gracia. Vale ressaltar que as trocas realizadas com as/os colegas da turma nos proporcionaram reflexões e debates relevantes acerca do currículo e sobre a importância da ludicidade e atividades lúdicas no contexto da educação das pessoas adultas que no nosso entendimento- meu e dos colegas- a Disciplina não deveria ser optativa, mas fazer parte do currículo obrigatório. As aulas e as professoras foram excelentes, fizeram jus ao tema da disciplina, promovendo encontros reflexivos,

dinâmicos com arte e muito compartilhamento de saberes e vivências da sala de aula. Foi nessa formação que encontrei muitas/os professores/as da EJA e a maioria dialogava com a minha forma de pensar sobre a educação das pessoas jovens, adultas que precisam de uma EJA viva, atuante e forte.

Sendo assim, eu voltava para a escola cheia de ideias e vontade para implementar tudo que estava aprendendo. Dessa forma, as minhas salas de aulas na Escola Municipal Julieta Viana, no município de Candeias, eram lotadas e permeadas por muita música, poesia, vídeos e discussões de temas que estavam acontecendo na atualidade. Planejava-me para tocar naquelas pessoas, permitindo que elas e eles emitissem a sua opinião e refletissem sobre seus projetos de vida. Com isso, conseguia manter um bom número de estudantes até o final do ano, ou seja, a evasão quase que não existia nas minhas turmas, porque as aulas de Geografia ‘da pró Tati é barril’, era isso que as minhas e meus estudantes falavam. Penso que era fruto do meu ‘pensar sobre a prática’, da minha concepção sobre o currículo aberto, contextualizado e pensado com as/os estudantes. As aulas eram construções dialogadas com as/os sujeitos e, como já mencionei procurava falar de contextos de vida que se aproximassem das delas e deles. Levava exemplos de pessoas que nasceram em situações adversas e que buscaram realizar os seus sonhos e projetos de vida pela via do conhecimento e carreira profissional. Nesse sentido, fazia do chão da escola e das minhas turmas da EJA um grande encontro humano: das trabalhadoras e dos trabalhadores, pobres, negras/os, subempregadas/os, oprimidas/os, excluídas/os daquela localidade, comigo e as/os colegas educadoras/es que se empenhavam e se empenham em devolver os sonhos e as cidadanias que foram mutiladas como afirmou Milton Santos (1997). Todavia, tudo que fazia, produzia e realizava em sala de aula era fruto, como falei anteriormente, das minhas próprias pesquisas, sentia a falta de uma formação específica para EJA e, essencialmente de uma construção sobre currículo de EJA que a formação inicial não contemplou.

Neste sentido, ressalto que nas minhas vivências e itinerâncias de mais de vinte anos na educação, infelizmente, percebo que a maioria das/os professoras e professores pouco reflete sobre o que faz e alguns ainda compreendem o currículo como uma lista de conteúdos que precisam cumprir e, por via de regra, sem dialogar com as/os jovens e adultos, sujeitos do processo. Uma vez que, presenciava muitas práticas pedagógicas específicas do diurno, das turmas do Ensino Fundamental direcionadas para as crianças, sendo adaptadas e aplicadas para os sujeitos da EJA, e considerava isto uma lacuna na formação das/dos profissionais. Percebo, também, que muitas escolas ainda se mostram despreparadas para lidar com as demandas curriculares que as/os estudantes trazem para o cotidiano da sala de aula. Pois continuam repetindo práticas em que as/os estudantes

continuam passivas/os, sentadas/os enfileiradas/os realizando algum apontamento retirado da lousa.

Nesta perspectiva, nas minhas reflexões, percebo que muitos contextos escolares denotam desconhecer o currículo como fluxo, aberto e contextualizado com as histórias de vida das pessoas da EJA. Algumas educadoras/es não se atentam para a necessidade da inserção em suas aulas de temas, entre outros, como racismo, machismo, feminismo, questões de gênero e sexualidade, violência urbana, qualificação no mercado de trabalho, catástrofes ambientais tão prementes na atualidade. Não se atentavam também, que inovar, propor e experimentar novas formas e metodologias para desenvolver as aprendizagens é urgente para a vitalidade das escolas, para a emancipação das/dos estudantes, para a permanência das pessoas da EJA na aula e, sobretudo para a manutenção de forma qualitativa da modalidade de ensino aqui em pauta.

Esse movimento formacional na Universidade e fora dela me levou aos dois grupos de pesquisa que faço parte e que são ligados às pesquisas da UNEB: GEPBRINC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Brincar e GEPIETEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Educação e Tecnologias. Tais grupos me mantiveram em contato com literatura científica e com os diversos projetos de pesquisa apresentados nos encontros, bem como em contato com a excelente mediação das/os professoras/ores acadêmicas/os, os colegas e as suas experiências compartilhadas. Tudo isso me estimulou a elaborar o meu projeto de pesquisa a fim de concorrer a uma vaga no mestrado.

Assim, foi na busca de preencher as lacunas da formação específica para os sujeitos da EJA que ingressei no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) em 2022. Voltei ao ambiente acadêmico, dessa vez como estudante regular da pós-graduação *stricto sensu*, cheia de expectativas de pensar e aprender mais e melhor sobre novas possibilidades e articulações que podem ser construídas entre os currículos da EJA e a relação com a formação das/os profissionais que atuam nesse universo de ensino.

Vale destacar, que o investimento formativo está valendo à pena. Pois o contato com a literatura, as reflexões teóricas e as experiências profissionais e de vida de tantas pessoas juntas que “não estão encasteladas nos muros da universidade, mas na luta”³, pela defesa do direito de aprender das/dos estudantes da EJA, dentro e fora da academia, tem me construído e reconstruído a cada aula, a cada encontro formativo e auto formativo.

Enfatizo a relevância do Programa (MPEJA), sobretudo para o contexto de

³ Fala da professora Patrícia Lessa – professora e coordenadora do MPEJA- na Audiência Pública sobre a EJA realizada no dia 01.12.2022 no Auditório do Ministério Público em Salvador.

desprestígio que a EJA tem sofrido no município de Salvador e por que não dizer, na Bahia e no Brasil. Outro friso que não posso de deixar de fazer, é sobre a atuação, a seriedade e a maestria de cada docente do Programa, no desenvolvimento dos componentes curriculares. Cada uma/um com as suas características, com o seu jeito de ser e pensar a educação, mas todas/os imprimindo a sua marca de valorização da EJA e conseqüentemente dos seus sujeitos, afirmando que estudar é um direito humano em qualquer fase e momento da vida. Portanto, o Mestrado em Educação de Jovens e Adultos entrecruzou-se com o desejo de aprender dessa mulher educadora que sou, ‘consciente do meu inacabamento’, do meu papel e responsabilidade social, que busca não apenas o desenvolvimento profissional, mas sobretudo, a emancipação humana para continuar espalhando esperança por onde eu for.

Nessa perspectiva, iniciei a minha escrita em um contexto bastante adverso para a EJA na rede municipal de ensino de Salvador. Escolas fechando, profissionais insatisfeitas/os, desvalorizadas/os com a política de abandono e retrocesso direcionado para a EJA, tanto em contexto municipal quanto nacional, uma vez que os indicadores⁴ da EJA no Brasil são impactantes.

Mas, ao mesmo tempo, em âmbito nacional, o cenário promovia esperança de um Brasil mais democrático a partir do resultado do último pleito eleitoral que elegeu em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva como o novo presidente do Brasil. Portanto, sigo na expectativa de que deixaremos para trás esse panorama desfavorável da educação brasileira, fruto de uma política educacional descontínua e fragmentada, que não é prerrogativa do município de Salvador, onde essa modalidade de ensino vem sofrendo, ao logo dos anos, um verdadeiro ataque e desmonte, mas reflexo da política educacional adotada no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), governo esse que extrapolou todas as esferas de negação à ciência e o desrespeito à pessoa humana, haja vista, os transtornos ocorridos durante a pandemia da Covid 19, a tragédia dos povos Yanomami e o descaso⁵ com a pasta da educação.

Tomando como referência o pensamento de Paulo Freire (2016, p.70) ao afirmar que “precisamos da esperança”, esperança crítica, que impulsiona a luta. A luta por uma EJA engajada, fortalecida e, sobretudo organizada para os interesses dos seus sujeitos, sinto-me envolvida por este sentimento. Por isso, pesquiso, escrevo e, principalmente

⁴ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>

⁵ Esse período político registrou a passagem de mais de cinco nomes na pasta e apenas quatro deles assumiram de fato, a saber: Ricardo Vélez Rodríguez (01/01/2019- 09/04/2019); Abraham Weintraub (08/04/2019-19/06/2019); Milton Ribeiro (16/07/2020-28/03/2022) e por último Victor Godoy que assumiu o cargo interinamente no dia 30/03/2022, confirmando os processos fragmentados no Ministério da Educação (MEC) com cortes de verbas e decisões políticas equivocadas revelando o viés conservador e neoliberal do governo Bolsonaro.

questiono: por que a EJA é tão desrespeitada? Por que as/os jovens, adultas/os e idosas/os não podem seguir aprendendo, sonhando e esperando em uma escola de qualidade?

Essas reflexões me ajudaram a definir o problema da minha pesquisa que tem como premissa o seguinte questionamento: O que pensam as formadoras da EJA da rede municipal de ensino de Salvador sobre a concepção de currículo desta rede de ensino e sobre o seu processo formativo?

O objetivo geral desse trabalho é compreender o que pensam as formadoras da EJA da rede municipal de ensino de Salvador sobre a concepção de currículo da EJA desta rede de ensino e sobre seus processos formativos. Os objetivos específicos são:

- Analisar a concepção de currículo da EJA da rede municipal de ensino de Salvador;
- Investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as ações das formadoras da EJA no município de Salvador;
- Refletir sobre o papel da formação das formadoras no currículo desenvolvido na EJA;

Para alcançar esses objetivos foi realizada uma pesquisa de intervenção pedagógica na Secretaria Municipal de Educação no município de Salvador tendo como sujeitos as formadoras da EJA no município. Para tanto, me inspirei na Pesquisa-ação freiriana e utilizei dois dispositivos metodológicos para a produção das informações: o questionário e as rodas de conversa inspiradas nos Círculos de Cultura de Freire (2014).

Para fundamentar a reflexão do estudo dialoguei com a produção de importantes estudiosas/os que discorrem criticamente sobre a EJA, concepção de currículo e formação de professoras/es. Sobre a concepção de Currículo dialoguei com: Silva (2001, 2014), Althusser (1970), Apple (2006), Moreira (2007, 2021), Macedo (2013), Sacristán (2000), Candau (2012, 2008), Oliveira (2012). Sobre a concepção da EJA trago as discussões de: Freire (2011, 2014, 2015, 2016, 2021), Arroyo (2008, 2022, 2014, 2017), Gadotti (2013, 2009). No que se refere à formação docente dialoguei com os estudos de: Nóvoa (1995, 2011), Soares (2007, 2016), Imbernón (2004), (Dantas 2012, 2019, 2020). Já sobre as pautas que elegi como imprescindíveis para compor o currículo da EJA em Salvador destaquei os estudos de: Milton Santos (1997), Santos (2000), Ribeiro (2018, 2019), Davis (2017), Hooks (2023), Krenak (2020) dentre outras/os autoras/es, documentos oficiais, estudos e pesquisas que recorri para subsidiar as análises críticas do tema aqui em pauta.

No que se refere à estrutura e organização do trabalho, o texto está organizado em seis seções. A Introdução, na qual apresento a contextualização do tema seguido das motivações que me impulsionaram a escolha do mesmo e do lócus da pesquisa. Explico também como o estudo se relaciona com a minha implicação e itinerância formativa

pessoal e profissional. A partir dessas reflexões e indagações apresento o objeto de estudo, o problema e os objetivos da pesquisa, assim como o delineamento de cada seção do trabalho e o referencial teórico que me mobilizou e, sobretudo alicerçou as discussões no processo da escrita da dissertação.

Na segunda seção apresento as escolhas metodológicas, explicitando o tipo de pesquisa que realizei, os instrumentos que foram utilizados para produção e compreensão das informações, bem como a descrição do lócus da pesquisa e do perfil das profissionais participantes. Apresento também como foi realizado o processo de sistematização da pesquisa e interpretação das informações. Já na terceira seção apresento uma reflexão teórica sobre currículo na EJA. Inicialmente, discorro sobre as abordagens teóricas que permeiam o campo de estudo sobre currículo. Em seguida, dedico um espaço para refletir sobre as especificidades do currículo da EJA registradas pela legislação vigente e a necessidade de se construir um currículo que atenda as demandas da diversidade dos sujeitos, argumento também nessa seção, a invisibilidade da modalidade na BNCC.

Na quarta seção faço uma discussão sobre a importância dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação para as pessoas adultas em qualquer momento da vida, bem como os impactos desses movimentos para a constituição dos currículos da EJA. Encerrando a seção, discorro sobre a relevância das pautas que são imprescindíveis para a formação da cidadania e emancipação social, política e cultural dos sujeitos da EJA de Salvador. Destaco três delas: pautas voltadas para o empoderamento das mulheres, relações étnico-raciais e consciência ambiental.

Na quinta seção, faço uma discussão sobre a importância da formação continuada das/os profissionais da EJA para o desenvolvimento de um currículo flexível e contextualizado que contemple as demandas formativas dos seus sujeitos. Ressalto que somente o processo da formação contínua e em serviço poderá garantir a atualização das/os profissionais e, sobretudo que nessa itinerância formacional seja possível uma imersão nas concepções das teorias de currículo, pois elas, conforme referencial teórico analisado, poderão possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas nas turmas da EJA.

Já na sexta seção, apresento os achados da pesquisa, a partir do que foi revelado após produção e análise das informações, levando em consideração as respostas das participantes expressas nos questionários semiestruturados e nas reflexões produzidas nos diálogos durante as rodas de conversas que foram realizadas a fim de refletir sobre a importância de um currículo contextualizado e multifacetado para os sujeitos da EJA, e especialmente, a relação com a formação das/os profissionais nessa perspectiva. Apresento

também o produto final da pesquisa que foi um e-book a partir da interlocução das rodas de conversa.

Finalmente, apresento as considerações, que demarcam as (in)conclusões deste trabalho. Todavia, enfatizo que o mesmo tem os seus limites e apresenta-se como reflexões e espaço para novos diálogos e possibilidades para uma proposta curricular e formativa de uma EJA viva e potente.

2. É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

“De costas voltadas não se vê o futuro
 Nem o rumo da bala
 Nem a falha no muro
 E alguém me gritava com voz de profeta
 Que o caminho se faz entre o alvo e a seta”

Maria Bethânia/Pedro Abruñhosa

Escolhi a epígrafe acima como inspiração desta seção, uma vez que a mesma se refere ao processo da escolha do caminho e dos pressupostos teórico-metodológicos para a realização da pesquisa. Sendo assim, decidir essa trajetória a fim de cumprir o rigor de uma produção científica foi complexo e desafiador, tendo em vista que a escolha não diz respeito apenas ao método, mas sobretudo, às nossas referências teóricas, políticas e, especialmente, às experiências que nos fazem ser o que somos. No processo foi importante refletir sobre “a quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por *todas/os* nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção exprimindo a nossa coerência na nossa prática.” (Freire, 1981, p. 36).

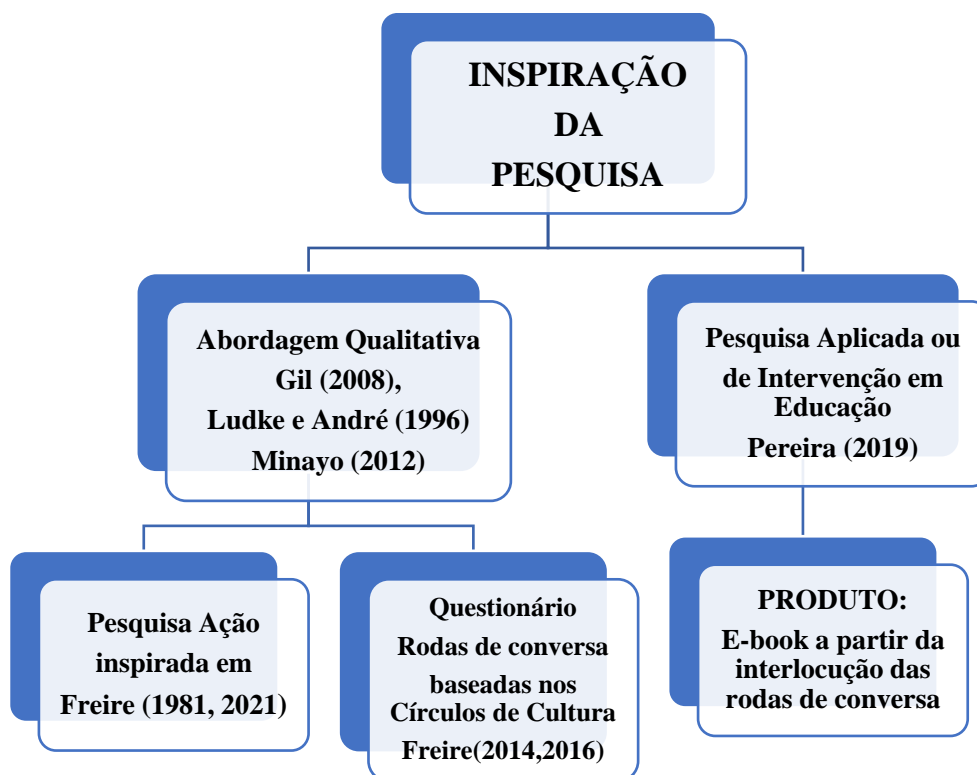
Nesse contexto, fiquei atenta também, para ajustar cada passo do processo que me levou ao cumprimento do alvo da pesquisa, que conforme Gil (2008) é apresentar respostas para os problemas da realidade social mediante o emprego de procedimentos científicos. Para tanto, o próprio Gil (2008, p. 50) afirma “que todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório” a fim de favorecer à/ao pesquisadora/or a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Corroborando com o autor acima citado, Minayo (2012 p.16) postula que a pesquisa científica tem estreita relação com os problemas e as demandas da vida real porque, conforme a estudiosa, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” A autora ressalta que é a pesquisa que alimenta as ações de ensino e as atualiza. Portanto, conforme a autora e o autor mencionados, o ato de pesquisar se configura em um movimento constante de reflexões, busca de respostas por meio de caminhos teórico-metodológicos a fim de resolver as complexidades dos problemas que se apresentam na realidade social e se impõem sobre as pessoas.

Nessa direção, o objetivo dessa seção é apresentar à/ao leitora/or a organização do planejamento feito para a realização do estudo, e sobretudo apresentar a abordagem, a

natureza, o tipo e os procedimentos teórico-metodológicos que foram escolhidos para a efetivação da pesquisa. Vale destacar, que a mesma tem como referência teórica a abordagem qualitativa, a Pesquisa Aplicada ou de Intervenção em Educação (PIE). (Pereira, 2019). Será inspirada pela interação dos seguintes procedimentos teórico-metodológicos: Pesquisa-Ação inspirada em Freire (1981, 2021) as rodas de conversa baseadas nos Círculos de Cultura de Freire (2014,2016, 2021) e o questionário. A nossa proposição será a produção de um e-book a partir das informações recolhidas na interlocução com as participantes da pesquisa, a partir das rodas de conversa, como produto da pesquisa. Para facilitar a visualização e o entendimento do percurso metodológico, apresento abaixo a figura 1, no intuito de possibilitar a compreensão de como o mesmo foi pensado e estruturado.

FIGURA 1: Inspiração da Pesquisa



Fonte: Produção da Autora, 2023.

2.1 Inspiração da pesquisa: abordagem, natureza e tipo

A escolha do caminho metodológico desta pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa, que conforme Ludke e André (1996) tem no ambiente natural a sua fonte direta de observação e se preocupa mais com o processo do que com o produto. Para elas, a pesquisa qualitativa é relevante pois, “desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma

complexa e contextualizada.” (Ludke e André, 1996, p. 18). Neste sentido, acerca do que elaboraram as autoras, será possível analisar de forma mais profunda o que as formadoras da equipe técnica pedagógica da SMED pensam, defendem e criticam sobre o currículo da EJA e seu processo formativo, uma vez que é papel da pesquisa qualitativa legitimar os diversos sentidos e significados que as pessoas atribuem às suas vivências e como organizam o mundo social em que vivem.

Minayo (2012) defende que o instigante na pesquisa qualitativa é que ela trabalha com o universo dos significados e muitos aspectos observados como pontos de vistas, valores, atitudes e crenças que emergem no decorrer da pesquisa são relevantes e precisam ser valorizados. Para a autora, a abordagem qualitativa visa o universo das “relações, das representações e das intencionalidades.” (Minayo, 2012 p.26).

Para Galeffi (2009), a pesquisa qualitativa se difere das demais, através da historicidade da área de atuação desta pesquisa. Este autor afirma que “a intenção prefigurada busca esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade.” (GALEFFI, 2009 p.17).

Já Gunther (2006), afirma que são muitas as características que separam a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa. Entretanto, o autor argumenta que a que mais se destaca é a que se refere a interpretação dos resultados. Assim ele afirma:

No caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos cotidianos na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação. Ao mesmo tempo em que um nível maior de abstração pode impedir a inclusão do cotidiano, qualquer passo na direção de uma aplicação de resultados necessariamente inclui o dia-a-dia. O mesmo se aplica para a questão do contexto. A reflexão contínua, obviamente, não é específica da pesquisa qualitativa; deve acontecer em qualquer pesquisa científica. (GUNTHER, 2006 p.203).

Enquanto que para Macedo (2009), na pesquisa qualitativa a/o pesquisadora/or deve vivificar o conhecimento, fazendo um constante diálogo entre a teoria, a empiria e as atreizes e os autores sociais. Para ele, a/o pesquisadora/or não pode se” limitar a reluzir, consertar ou legitimar conceitos, faz-se necessário nos autorizarmos a criá-los, a propô-los.” (MACEDO, 2009 p.92).

Nesta perspectiva, dialogando com as/os autores supra citada/os, compreendemos que a definição pela abordagem qualitativa e sua base epistemológica oferece à pesquisadora e ao pesquisador um contato mais direto com os sujeitos e suas realidades objetivas e subjetivas, de modo que será mais alargado o aprofundamento da compreensão do fenômeno e, posteriormente a análise das informações. Considerando-se que, de acordo com Pereira (2019, p.11), “pesquisar em educação é agir

intencionalmente”. Para tanto, a/o pesquisadora/or precisa estar munida/o de conhecimentos próprios do viés científico que a/o levará a se relacionar com as práticas e intencionalidades socialmente estruturadas e definidas para a concretização dos objetivos propostos no seu estudo.

Quanto à natureza, essa pesquisa é considerada como Pesquisa Aplicada ou Pesquisa de Intervenção em Educação (PIE), pois, segundo Pereira (2019 p. 35), pretende “[...] produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetiva, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa.” Sendo assim, essa pesquisa será pautada nos pressupostos teóricos da pesquisa interventiva defendida pelo autor, uma vez que tem como alvo o coletivo que orienta as Unidades Escolares (UE) sobre as diretrizes da Educação Jovens e Adultos do município de Salvador e a construção de conhecimentos relacionados com a práxis dessas profissionais implicadas nessa modalidade de ensino.

2.2 A Pesquisa - Ação inspirada em Paulo Freire como caminho metodológico

A pesquisa-ação postulada por Paulo Freire (1981, 2021), também conhecida como pesquisa participante conforme Brandão (1985, 1999) e Pereira (2019). A metodologia de investigação desenvolvida por Freire (1981, 2021) define que seu processo se construa de forma dialógica visando a libertação e emancipação das pessoas, tendo em vista que para o autor pesquisar “como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, *as/os pesquisadoras/es* profissionais; do outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.” Freire (1981, p.35).

Nesse contexto, Freire (1981) defende a tese de que para se identificar a realidade dos fatos, que não são estáticos, faz-se necessário que as pessoas envolvidas no processo investigativo não sejam apenas consideradas como simples objetos das/os pesquisadoras/es, pelo contrário, devem ser sujeitos igualmente.

“[...] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá para mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos da minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com *elas/es* como sujeitos deste conhecimento. (FREIRE, 1981, p. 35 grifo meu).

Sendo assim, a perspectiva metodológica tal como pensada por Freire (1981, 2021) pressupõe, que no campo empírico, a/o pesquisadora/or construa um processo de Investigação Temática (IT) planejado e dialogado com as/os participantes articulando-o com os seus saberes e experiências, de forma que haja intrínseca relação entre teoria e

prática, subjetividade e objetividade, com vistas à conscientização crítica dos contextos opressores nos grupos envolvidos, de modo que “além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir *os/as homens/as mulheres* numa forma crítica de pensarem o seu mundo.” (Freire, 2021, p. 134, grifos meu).

Vale ressaltar que a pesquisa-ação freiriana está em consonância com a pesquisa-ação clássica defendida por Lewin (1978), Barbier (2007), Thiollent (2002), tendo em vista que a pesquisa-ação clássica é “[...] um tipo de pesquisa social [...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual *as/os pesquisadoras/es e as/os* participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo [...]. (Thiollent, 2002, p. 14 grifos meus). Outro ponto que ambas teorias apresentam é o seu caráter de engajamento político em favor da transformação e/ou solução dos contextos dos grupos envolvidos na pesquisa. Freire, (1981), Thiollent (2002), Brandão (1985/1999) e Pereira (2019).

O autor postula que “a realidade só pode ser modificada se o homem *e a mulher* descobrir que pode sim, e pode sê-lo por *ele/ela*. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação”. (Freire, 2016, p.76 grifos meus). Freire (1981) apresenta os seguintes passos para uma pesquisa que prima pelo respeito às pessoas e pela construção de conhecimentos na perspectiva de uma educação dialógica e emancipadora: aproximação e delimitação do contexto da pesquisa; Produção de informações sobre a problemática a ser pesquisada e também sobre as pessoas (conhecimentos, problemas, etc.); apresentação da pesquisa e seus objetivos; organização e instituição dos círculos de debates em torno da problemática (círculos de cultura); continuação do processo por parte grupo a fim gerar mudança e nova construção de conhecimento.

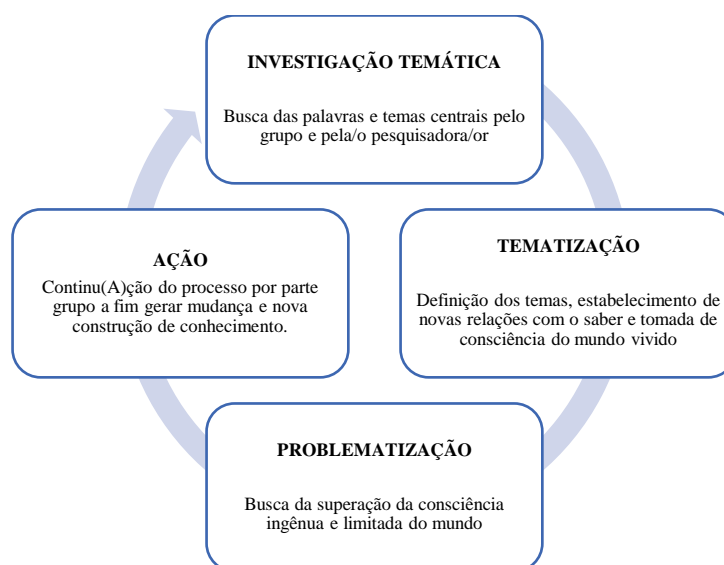
É importante dizer que a título dos limites dessa pesquisa, realizei de forma mais concreta a etapa da aproximação do contexto, obtendo informações objetivas e subjetivas sobre o universo do contexto da pesquisa e da equipe envolvida e, sobretudo realizei as rodas de conversa intituladas “Conversando sobre a EJA”, inspiradas nos círculos de cultura que deu fruto ao nosso produto final, o E-book: ‘Conversando sobre a EJA: o que pensam as formadoras da SMED sobre o seu processo formativo e o currículo que importa para a EJA

Vale ressaltar que os Círculos de Cultura, postulado por Paulo Freire, define-se conceitualmente em espaços dinâmicos, de “debates de grupos, ora em busca de esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações.” (Freire, 2014, 135). Apresentando um caráter dialógico de aprendizagem e troca

de conhecimentos, os Círculos de Cultura são alicerçados na pedagogia libertadora e emancipadora de Freire em que as situações são problematizadas a partir dos assuntos trazidos pelos próprios grupos, a fim de dialogicamente discutirem e pensarem em uma proposta onde todas as pessoas que o integram construam a solução. Sendo assim, os círculos se concretizam em alguns momentos: 1. Investigação Temática; 2. Tematização; 3. Problematização. 4. Continu(A)ção.

A figura abaixo apresenta as definições de cada etapa dos Círculos de Cultura.

FIGURA 2: Momentos dos Círculos de Cultura



Fonte: Produção da Autora em 2023, a partir das obras de Freire (2014, 2016, 2021).

Por essa razão, essa pesquisa encontrou terreno teórico fértil para a escolha desse procedimento metodológico, tendo em vista que no campo, realizamos um processo investigativo colaborativo com a equipe de formadoras da EJA da SMED do município de Salvador, a fim de identificarmos a concepção de currículo defendida por elas. Outro ponto que me direcionou para a metodologia de Freire (1981, 2021) foi o fato dos seus postulados comunicarem uma via de mão dupla entre pesquisadora/or e participantes, bem como por posicionarem a pesquisa como ponto central no que tange aos processos de conscientização e construção do saber, considerando que para o autor, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro”. (Freire, 2015, p. 30). Nesse sentido, pesquisar e se educar andam juntos e colaboram para que ambos – pesquisadoras/es e coletivos- aprendam, se emancipem e construam novos conhecimentos. Nas palavras de Freire:

Quanto mais em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeito, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. (FREIRE, 1981, p.36).

Neste viés teórico, o estudo propôs a reflexão sobre o que está posto, mas também construiu coletivamente um ambiente formativo favorável que mobilizou a reflexão sobre a importância da formação continuada tanto para o corpo docente, quanto para as profissionais que orientam/formam a EJA na rede municipal de ensino de Salvador e anunciou, através do referencial teórico selecionado e trabalhado nas rodas de conversa, a possibilidade da rede construir novos saberes sobre currículos mais flexíveis, planejados como processos e voltados para o sujeito da EJA, contextualizados com a sua realidade, suas histórias e experiências de vida para que seja possível além do acesso, a permanência dessas pessoas na escola, diminuindo assim a evasão e o desprestígio atual que a modalidade vem sofrendo.

2.3 Instrumentos de produção das informações e etapas do processo da pesquisa

Foram dois os instrumentos utilizados para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa: o questionário e as rodas de conversa, intituladas “Conversando sobre a EJA”. Escolhi esses dois dispositivos para a produção das informações e sistematização das mesmas, por compreender, em diálogo com os estudos feitos, que a utilização de mais de um dispositivo possibilita à/ao pesquisadora/or uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, os dispositivos escolhidos subsidiaram a produção do repertório da pesquisa, possibilitando o entendimento das apreensões e percepções dos sujeitos envolvidos acerca da sua ação e possibilidade de transformação social.

2.3.1 Questionário

O questionário com perguntas semiestruturadas foi utilizado na primeira etapa da pesquisa e, conforme Gil (2008) se constitui em um importante instrumento formado por questões que possibilitam à/ao pesquisadora/or obter informações sobre as subjetividades das colaboradoras/es da pesquisa no que tange aos seus valores, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, aspirações, temores e até mesmo comportamentos do presente ou passado.

Por isso, optamos pela utilização do questionário como fonte de informações na fase inicial da investigação, a fim de obter o entendimento das colaboradoras sobre categorias importantes da pesquisa tais como: concepção de currículo, de sujeitos da EJA e da própria EJA. Para além disso, as informações obtidas nesta pesquisa, a partir do questionário, me orientaram na elaboração do perfil pessoal e profissional das colaboradoras, considerando os seguintes aspectos: formação inicial e continuada, faixa etária, tempo de atuação na educação e na EJA e o perfil de gênero e de raça/cor. O

questionário também me possibilitou traçar informações sobre o posicionamento individual das colaboradoras, no que se refere às experiências construídas por elas sobre a importância do currículo no contexto da EJA.

Gil (2008, p.121) ressalta que o questionário apresenta um conjunto de vantagens que orientam e colaboram com a pesquisa, entretanto, argumenta que o mesmo também tem as suas limitações ou desvantagens. Nessa direção, considero que a utilização do questionário, na etapa inicial da pesquisa apresentou uma importante vantagem que foi facilitar que as colaboradoras tivessem tempo e momento adequado para respondê-lo, de modo que o anonimato de cada uma delas fosse assegurado e, sobretudo sem estar sob o olhar e/ou a influência da pesquisadora, garantindo assim a individualidade de cada colaboradora no processo da pesquisa. Todavia, ressaltamos que apenas a utilização desse instrumento não possibilitou a apreensão das subjetividades e compreensões necessárias para o objeto investigado. Por essa razão, optamos por utilizar, na segunda fase da pesquisa, as rodas de conversa inspirada na metodologia freiriana.

2.3.2 Rodas de conversa: conversando sobre a EJA

A segunda etapa da pesquisa foi feita por meio das rodas de conversa intituladas “Conversando sobre a EJA”, instrumento metodológico importante inspirados nos Círculos de Cultura de Freire (2014, 2016, 2021).

Foi no contexto dos Círculos de Cultura que realizamos as rodas de conversa por considerarmos um método importante de participação coletiva e de debate acerca do tema proposto, considerando-se que, através das mesmas foi possível dialogar com as participantes da pesquisa, percebendo o que expressavam e como reagiam ao escutarem de seus pares opiniões diversas em um verdadeiro exercício de fala e escuta reflexiva, de modo que a realidade foi problematizada e o processo de conscientização foi iniciado. (Freire, 1981, 2014, 2016, 2021).

Outro aspecto importante desse dispositivo metodológico foi a possibilidade de compartilhamento de conhecimento com o objetivo formativo, tendo em vista que durante as rodas foram trabalhados textos relevantes sobre a concepção da EJA e dos seus sujeitos, sobre as teorias de currículo e currículo da EJA, bem como a concepção de formação para as/os profissionais que atuam na modalidade.

Nesse sentido, foram realizadas 3 (três) rodas de conversa com as profissionais da SMED a fim de mobilizar a socialização de conhecimentos, a troca de experiências e, especialmente promover um momento reflexivo, problematizando o tema entre as educadoras envolvidas, na perspectiva de compreender, a concepção de currículo que as

mesmas defendem para a EJA de Salvador, bem como o entendimento delas acerca da importância do seu processo formativo. Todas as rodas de conversa defenderam um viés formativo, seguindo um roteiro previamente planejado com textos selecionados; Vale ressaltar, que durante os diálogos nas rodas de conversa, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar outros questionamentos além daqueles registrados nas fichas do roteiro a fim de extrair o máximo de informações das participantes da pesquisa, especialmente na segunda roda de conversa. Nesse sentido, priorizei um clima de informalidade utilizando o recurso da música que favoreceu a descontração, o entrosamento e também a confiança das participantes tanto para compartilhar os depoimentos que foram gravados e armazenados no celular da pesquisadora, quanto para construir novos conhecimentos acerca do tema aqui tratado em consonância com o que orienta Freire (1981, p.39). “[...] os debates em cada grupo, em torno de uma problemática [...] sentida pela população seriam gravados para mais facilmente poder ser consultado.”

2.4 O contexto do lócus da pesquisa

O lócus dessa pesquisa é a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), mais precisamente, a Diretoria Pedagógica (DIPE), na qual a equipe técnica pedagógica que orienta/forma a EJA está inserida. É dessa diretoria que saem as decisões, orientações e diretrizes oficiais de educação para os contextos escolares do município. É desse local que busquei levantar as informações da pesquisa observando os fenômenos, a atmosfera do ambiente e as subjetividades dos sujeitos colaboradoras da pesquisa a fim de alcançar os objetivos nela propostos. Pois, conforme Gil (2008, p.60), os mesmos “são obtidos em campo ou em laboratório, ou seja, no local onde os fenômenos ocorrem, espontaneamente ou de forma controlada”.

Atualmente, a referida Secretaria localiza-se na Praça da Inglaterra, nº 06 no bairro do Comércio, no município de Salvador no estado da Bahia.

IMAGEM 1. Prédio da SMED na Praça da Inglaterra **IMAGEM 2.** Fachada da SMED



Fonte: <https://www.google.com/search?q=secretaria+municipal+de+educa%C3%A7%C3%A3o+salvador>

Conforme o documento disponibilizado no site⁶ oficial da SMED intitulado como Cadastro Organizacional (CO), a Secretaria foi criada no dia 04 de março de 1959 pela Lei de nº 912. Esse documento dispõe que a instituição passou por reorganizações nos anos de 1990, 1995, 1997, 2002 e 2009. O documento registra, também, a modificação na estrutura organizacional da Secretaria efetivada na gestão do então prefeito Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto (ACM Neto) através da lei 8.725 de 29 de dezembro de 2014 que determinou o novo Regimento da SMED. De acordo com o artigo 2º dessa lei, é função da Secretaria desenvolver o papel da educação no município atuando nas seguintes áreas:

- I - organização e administração do Sistema Municipal de Ensino;
- II - elaboração, execução e acompanhamento do Plano Municipal de Educação;
- III - orientação, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas;
- IV - administração do programa de capacitação dos profissionais de educação;
- V - articulação com outros órgãos ou instituições públicas e particulares, nacionais e internacionais, com vistas ao cumprimento de suas finalidades;
- VI - atuação articulada com órgãos e entidades, públicas, privadas e do terceiro setor, nacionais, estrangeiras e internacionais. (SMED, s/n 2016).

Assim como o prefeito ACM Neto, Bruno Reis, atual prefeito de Salvador, também efetivou uma grande mudança na organização da SMED através do decreto Nº 37.061 de 16/06/2023 que foi publicado no Diário Oficial do Município (DOM) de nº8559 do dia 17 de junho de 2023. Esse novo decreto mantém as funções acima citadas da Secretaria, mas modifica de maneira considerável a estrutura organizacional da SMED. Sendo assim, altera a lei anterior, cria novos cargos e amplia os setores para abarcar outros profissionais a partir nova configuração, como registra o artigo abaixo:

Art. 1º Fica alterada a estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação - SMED, modificada em decorrência das alterações introduzidas pela Lei Complementar nº 084, de 22 de dezembro de 2022, e pela Lei nº 9.712, de 12 de junho de 2023, que passa a ser a constante deste ato. (SALVADOR, p.4, 2023).

Com a nova lei, além da atuação do secretário, dos órgãos colegiados, dos setores de gerências e das assessorias que a Secretaria já contava, outros cargos foram criados e a SMED passou a ter na sua atual composição 4 (quatro) diretorias repaginadas com novas nomenclaturas: Diretoria de Orçamento, Finanças e Contabilidade, Diretoria da Infraestrutura da Rede Escolar, Diretoria de Suporte à Rede Escolar e a Diretoria Pedagógica (DIPE). Essas diretorias se subdividem em cargos de gerências e assessorias, entre elas estão as Gerências Regionais de Educação (GREs), que substituíram as antigas Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) criadas pelo Decreto 11.627 de 1º de junho de 1997, na gestão do então prefeito Antonio Imbassahy (1997-2004), período em que a

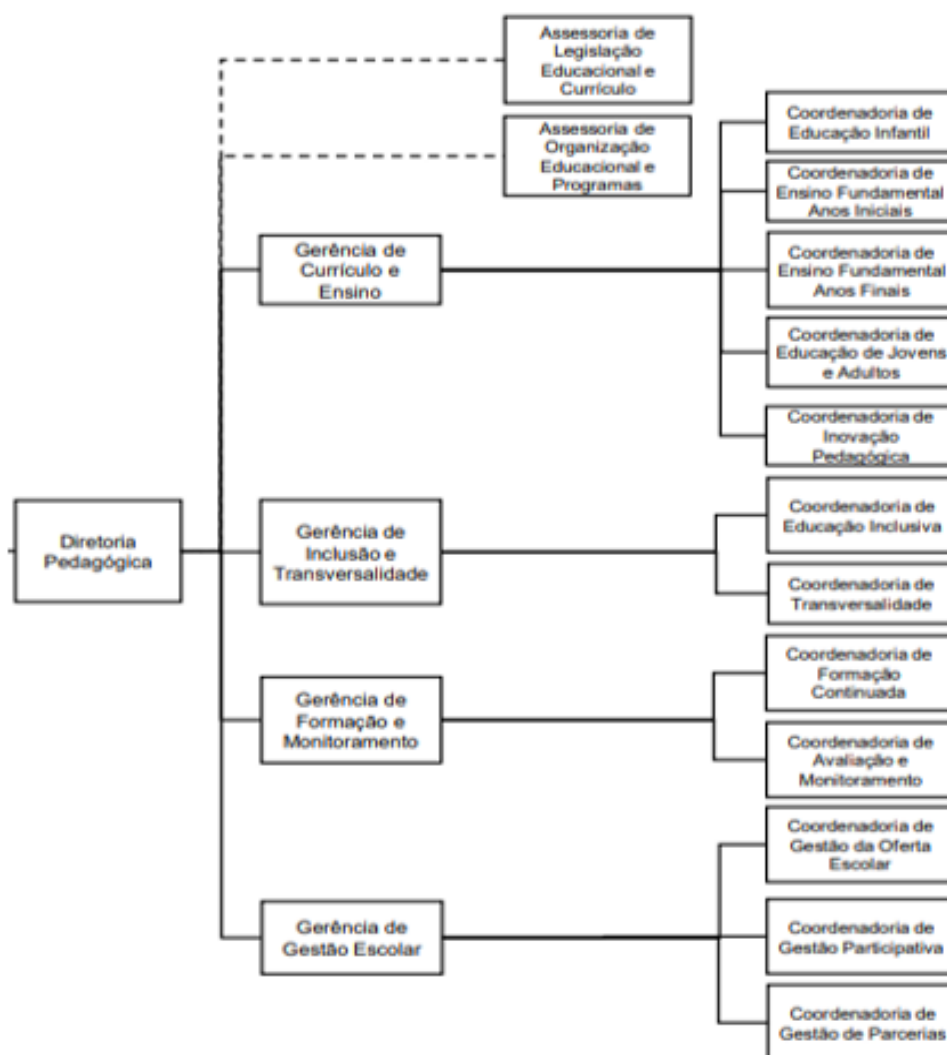
⁶ Documento disponível em <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> acesso em 06/07/2023

rede municipal de ensino iniciou um processo de formação, cuja ênfase será dada mais à frente na seção do trabalho que trata sobre a formação. Sublinhamos, que a mudança das Coordenadorias para as Gerências, desde a sua gênese tem uma implicação política muito grande, desde o significado das suas nomenclaturas até as ações executadas: coordenadoria se relaciona com a ideia de orientação dando uma conotação de parceria e colegialidade no desenvolvimento dos processos. Enquanto que gerência se traduz, na maioria das vezes, em administração, gestão e gerenciamento empresarial, ou seja, na configuração atual das GREs existe um líder que deve comandar o grupo de forma vertical, em oposição aos processos colegiados das Coordenadorias defendidos no Decreto 11.627.

Certamente, as motivações políticas prevaleceram sobre as pedagógicas e transformaram os espaços das GREs em locais nos quais os gerentes direcionam o trabalho e disseminam a ideologia política do grupo que atua no executivo municipal. Sendo assim, inferimos que as ações pedagógicas se fragmentaram e a autonomia das Unidades Escolares ficou submetida ao monitoramento das GREs e/ou até mesmo anulada. No entanto, conforme o documento apresentado, as GREs, têm como finalidade ampliar a estrutura de apoio às unidades de ensino, de modo a garantir as condições necessárias para a implementação das diretrizes da Secretaria acima citadas, abrangendo com a sua esfera de atuação as 11 regiões de Salvador, alcançando assim as 424, escolas que compõem a rede municipal de ensino de Salvador, sendo que apenas 42 (quarenta e dois) dessas escolas ofertam a educação de jovens e adultos. Para tanto, essas gerências são formadas por duas coordenadorias: Coordenadoria Pedagógica e a Coordenadoria de Apoio Administrativo. As GREs são administradas por um profissional, socialmente conhecido como Gerente Regional (GR) que divide a função com uma Coordenadora Pedagógica Regional (CPR) e sua equipe técnica que fará o acompanhamento nas Unidades Escolares que compõem cada GRE. Diante disso, um novo organograma é criado para representar o desenho dessa atual estrutura organizacional:

concentra aqui-; Gerência de Inclusão e Transversalidade (GIT); Gerência de Formação e Monitoramento (GFM); Gerência de Gestão Escolar (GGE). As duas assessorias são: Assessoria de Legislação Educacional e Currículo (ALEC) e a Assessoria de Organização Educacional e Programas (AOEP).

IMAGEM 4. Composição da DIPE



Fonte: Editado pela pesquisadora em 2023 a partir do Organograma da SMED.

De acordo com o documento apresentado a DIPE possui diversas e amplas competências e funções direcionadas a orientar as ações sobre as políticas de ensino de educação para a rede de Salvador, listei abaixo aquelas que se referem à formação das/os profissionais e às políticas de currículo:

- Elaborar, aperfeiçoar e implementar a política de formação continuada das/os profissionais da educação;
- Orientar, implementar e supervisionar o currículo da rede municipal;

- Apresentar e publicar as diretrizes curriculares para a formação continuada e em serviço para o corpo docente e coordenadoras/es da rede municipal;
- Fortalecer a política de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal;
- Orientar as escolas, por meio das GREs, sobre as políticas de formação continuada;
- Elaborar políticas de acompanhamento nos contextos escolares considerando as especificidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Quilombola;

É importante ressaltar que antes da DIPE, existia a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), também criada pelo mesmo decreto (11.627) regulamentado na gestão do prefeito Antônio Imbassahy (1997-2004). De acordo com esse decreto, a CENAP tinha por função coordenar de forma colegiada as ações pedagógicas da pasta da educação municipal, semelhante as ações da DIPE. Vale dizer que apesar do prefeito Antônio Imbassahy ter criado a CENAP e as CREs que realizaram ações importantes no âmbito da educação municipal, foi na gestão do prefeito João Henrique Barradas Carneiro (2005-2012) que essa Coordenadoria desenvolveu ações mais condizentes para a EJA e a modalidade obteve mais visibilidade na rede municipal. Haja vista a atuação da Coordenadoria junto à equipe do Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), fomentando e coordenando processos de formação para as/os coordenadoras/es e professoras/es da equipe, bem como realizando parcerias importantes, especialmente com o Instituto Paulo Freire (IPF), “visando à construção de uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos que vá ao encontro das especificidades da EJA.” Salvador (2010, p.5). Sobre isso falarei mais à frente na parte do trabalho que trata sobre formação docente na EJA.

Ao analisar as competências e funções da DIPE, me reportei aos estudos de Apple (2006 p. 103) sobre currículo e ideologia. O autor afirma que todo conteúdo ensinado nas escolas em todos os níveis educacionais é previamente elencado, determinado, veio de” algum lugar”, ou seja, nenhum currículo é neutro e que nenhum conteúdo é aleatório. “É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como as boas pessoas devem agir.”São essas subjetividades e valores enfatizados pelo autor que busquei investigar no lócus da pesquisa.

2.5 As profissionais participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são as formadoras da EJA que compõem a equipe técnica pedagógica da SMED e uma formadora de uma das GREs que acompanha as turmas de EJA dessa Gerência Regional e que aceitou participar da pesquisa. A razão desse grupo participar se deu em virtude do meu objeto de pesquisa que é a concepção de currículo da EJA e sua relação com a formação dessas profissionais que atuam diretamente na Educação de Jovens e Adultos como orientadoras/formadoras do corpo docente da rede municipal de Salvador. Dessa forma, faz todo sentido, aproximar-me desses sujeitos, da sua inteireza não apenas como profissionais que são, mas essencialmente como pessoas que carregam as suas subjetividades para o âmbito profissional. Tendo em vista que, “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e alegrias.” (Morin, 2014, p. 51).

Outro ponto que vale ressaltar para a participação dessas pessoas foi a minha atuação na SMED, pois como formadora do núcleo de formação das/os docentes dos anos iniciais da educação básica, sempre me questionava se existia no município uma política de formação para esse grupo de tamanha relevância para o desenvolvimento de políticas de formação para a EJA, assim como tinha para os demais segmentos de ensino.

Sendo assim, a pesquisa iniciou com a colaboração de 05 (cinco) profissionais da rede municipal de Salvador, sendo 04 do órgão da Secretaria e 01 (uma) coordenadora de uma das Gerências Regionais que aceitou o convite para participar da pesquisa. Vale ressaltar, que no início do processo investigativo convidamos toda a equipe técnica pedagógica da EJA da SMED que era composta por 06 (seis) profissionais: uma coordenadora e 05 formadoras. Todavia, não obtive retorno na assinatura do aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte da coordenadora do grupo.

No meio do processo de investigação houve uma mudança nos cargos da SMED, a chamada ‘dança das cadeiras’ e uma das formadoras que participava da pesquisa se tornou coordenadora da equipe e não participou da primeira roda de conversa. Compreendi que, provavelmente, depois de assumir a coordenação da equipe da EJA, a mesma não se sentiu à vontade para participar da pesquisa. Sendo assim, seguimos com o grupo de 04 (quatro) participantes. É importante ressaltar que para assegurar a preservação das verdadeiras identidades das participantes, resolvemos identificá-las como Participantes da Pesquisa (PP 1, 2, 3, 4), sendo que as PP 1, 2, 3 são as formadoras do vinculadas ao gabinete da SMED e a PP 4 é a formadora da GRE, cujos perfis estão apresentados no quadro de síntese abaixo:

Quadro 1: Síntese do perfil das participantes da pesquisa

Participantes da Pesquisa (PP)	Sexo	Faixa Etária	Formação	Tempo de Atuação na Educação	Tempo de Atuação na EJA	Quesito raça/cor
PP 1	Feminino	Acima de 50 anos	Graduação em Filosofia	16 a 20 anos	Entre 11 e 15 anos	Preta
PP 2	Feminino	41 e 50 anos	Pedagoga/ Mestre- MPEJA	16 a 20 anos	Entre 11 e 15 anos	Branca
PP 3	Feminino	Acima de 50 anos	Pedagoga/Mestrado	11 a 15 anos	Entre 11 e 15 anos	Parda
PP4	Feminino	Acima de 50 anos	Pedagoga/Psicopedagoga/ Mestranda - MPEJA	16 a 20 anos	Entre 11 e 15 anos	Parda

Fonte: Dados do Questionário. Quadro elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir das informações apresentadas no quadro acima posso afirmar que as profissionais participantes da pesquisa possuem extensa experiência na Educação de Jovens e Adultos, o que as qualifica como sujeitos potentes para responderem sobre o objeto de estudo investigado. Outra tônica do quadro é o fato de todas as participantes serem mulheres e, a maioria delas, mulheres negras. Para mim esse é um aspecto positivo, uma vez que essas mulheres trabalham em um contexto cujo universo feminino se impõe, sobretudo na rede municipal de Salvador considerando que contexto da EJA é predominantemente formado pelas mulheres negras, conforme PNAD Contínua Educação 2022, (IBGE, 2022).

3. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A ideia de que o currículo tem estreita relação com o paradigma de formação e modelo de sociedade que se pretende forjar é bastante disseminada entre as educadoras e os educadores. Nesse sentido, ressaltamos que é importante voltar a atenção sobre o papel desse artefato educacional na construção da identidade social, cultural e política das/os estudantes, considerando que “no currículo se joga um jogo decisivo.” (Silva, 2001 p.29), ou seja, o currículo é a porta pela qual se abrem os processos de formação que determinarão o viés da concepção de educação e de sujeito que se pretende formar.

Nessa perspectiva, é imprescindível decidir a posição que tomamos e de que lado estamos na construção de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que o currículo traduz o modo de ser e pensar a educação de cada instituição, escola e/ou grupo formativo, é fundamental refletir sobre uma proposta curricular cuja perspectiva defenda um paradigma educacional crítico, transformador e emancipatório para os sujeitos da EJA. Considerando, sobretudo quem são essas pessoas, como elas aprendem e porque estão na escola, ou seja, um paradigma curricular que reconheça os educandos na sua inteireza enquanto sujeitos de direitos.

Partindo do pressuposto de que as/os estudantes da EJA ingressam na escola munidos de um repertório cultural proveniente das suas vivências e práticas sociais, tais conhecimentos e saberes não devem ser anulados no viés da proposta pedagógica a ser desenvolvida. (Dantas, 2020). Pois, só assim, o currículo será uma potente ferramenta de luta para conquista por justiça social, inclusão, valorização e empoderamento dessas pessoas. (Arroyo, 2008).

Nesse sentido, defendo a centralidade de um currículo baseado no paradigma multi/intercultural com viés crítico e menos escolarizado para a formação dos sujeitos da EJA, evidenciando a necessidade da ressignificação da concepção de formação continuada das/os profissionais responsáveis pela formação das/os professoras/es que atuam nas turmas de EJA. Para tanto, faz-se necessário que “a educação seja adaptada - em seu conteúdo, seus programas e métodos – ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, [...] formar sua própria cultura e fazer história.” (Freire, 2016 p.74). É nesse viés teórico que faremos as discussões dessa seção, ressaltando, sobretudo que o currículo é um território político cujo sentido está estritamente associado ao saber, ideologia e poder. (Silva, 2001, 2014).

Vale ressaltar que o investimento em pesquisas e estudos sobre a EJA vem aumentando consideravelmente, sobretudo no que se refere à formação docente como também aos estudos sobre o campo do currículo. Nessa perspectiva, é fundamental

identificar essas produções e realizar um mapeamento para a construção do arcabouço teórico do trabalho, baseado no “Estado do Conhecimento” que conforme Romanowski e Ens (2006) se distingue do “Estado da Arte” por ser mais restrito e se referir a um aspecto específico no que tange ao tema.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p.40).

Sendo assim, realizei buscas no próprio MPEJA e na base de dados dos principais portais de pesquisas de trabalhos acadêmicos tais como: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED; SciELO – Brasil. Nessas buscas, descobri que existem diversas produções e materiais de qualidade no que se refere ao currículo da EJA, sobretudo quando lançamos inicialmente para essa pesquisa os descritores currículo/EJA; formação docente/EJA que foram selecionados, considerando os últimos 5(cinco) anos -2019-2023- a fim de identificar a atualização e relevância da pesquisa sobre a temática. Nessa perspectiva, os achados científicos colaboraram para a organização da minha escrita, apesar de não encontrar produções, exatamente, com os respectivos descritores: Currículo/EJA/formação de formadoras/es nos portais pesquisados. No quadro abaixo selecionamos algumas das produções encontradas em artigos, teses e dissertações nos anos supracitados.

Quadro 2: Produções durante os anos de 2019-2023

DESCRITORES DE BUSCA Currículo e EJA							
BASE DE DADOS	TIPO	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
MPEJA	Dissertação	13	6	9	4	1	23
SCIELO	Artigo	5	6	9	4	3	27
BDTD	Dissertação	30	33	31	10	1	105
	Tese	3	4	2	4	2	15
	TOTAL	51	44	51	22	7	175
DESCRITORES DE BUSCA Formação Docente e EJA							
BANCO DE DADOS	TIPO	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
MPEJA	Dissertação	12	7	13	11	/	43

SCIELO	Artigo	7	6	8	5	3	31
BDTD	Dissertação	15	12	15	8	2	52
	Tese	6	0	0	1	1	8
	TOTAL	40	25	36	25	6	132

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2022-2023.

É importante destacar que existe uma lacuna expressiva nas pesquisas sobre a formação de quem pensa os processos formativos e forma o corpo docente da EJA. Nas minhas pesquisas não encontrei essa produção, sobretudo quando relacionada às concepções de currículo. No entanto, verifiquei diversas produções referentes à formação da professora e do professor, da coordenadora e do coordenador pedagógico da EJA. Por essa razão, desse total de pesquisas levantadas, destaco apenas 5 (cinco) dissertações apresentadas no MPEJA que mais se aproximaram do meu objeto de pesquisa, considerando a temática sobre currículo e formação continuada, a saber, (CARNEIRO, 2018); (SANTOS, 2018); (SOUSA, 2019); (ASSIS, 2022) e (LOPES, 2023).

Carneiro, (2018) pesquisou o currículo do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional de Feira de Santana-BA. Seu objetivo foi investigar como são realizadas as itinerâncias sociais e profissionais dos estudantes do PROEJA relacionando essas trajetórias com a proposta curricular do Centro Estadual. Analisou a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e PROEJA sob o prisma das políticas públicas, bem como o currículo da EJA e currículo integrado na perspectiva da teoria curricular, relacionando-os ao trabalho e a educação. Utilizou a pesquisa qualitativa realizando um estudo de caso. Os achados da sua pesquisa revelaram que as trajetórias dos estudantes pesquisados são assinaladas por injustiças sociais, dificuldades, trabalho infantil e diversas vulnerabilidades. Sua pesquisa apontou, sobretudo que as itinerâncias dos estudantes não são identificadas e muito menos consideradas no currículo praticado no PROEJA do Centro de Estadual de Educação Profissional. O produto do seu trabalho indica para uma nova proposta de curricular cujas diversidades dos sujeitos da EJA são consideradas.

Já Santos (2018) refletiu sobre os significados que as/os professoras/es atribuem a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo de uma escola da rede estadual da Bahia, localizada no bairro de Águas Claras na cidade de Salvador. Santos, (2018) realizou a pesquisa de base qualitativa fazendo um estudo de caso com as/os professoras/es dessa escola. Ela fez também análise documental e oficinas formativas com as/os docentes tendo a Lei 10.639/03 como base das suas abordagens. Os resultados das suas pesquisas apontaram que legalmente as escolas estão bem assistidas tendo como referência a

legislação sobre educação para relações étnico-raciais, no entanto, seus estudos apontaram também que as/os docentes até se sensibilizam com a temática, mas precisam de investimento teórico/metodológico para que a escola desenvolva projetos educativos cuja Lei 10.639/03 possa ser de fato incorporada nos currículos e seus objetivos possam ser alcançados.

A pesquisa de Sousa, (2019) investigou o currículo da EJA no território de Vila de Abrantes. Seu objetivo foi compreender a relação entre o território e os currículos instituídos e implementados na EJA daquele lugar. Sousa, (2019) investigou as concepções críticas e pós-críticas de currículo e de território no contexto da EJA. Organizou um conjunto de estratégias para que o currículo fosse percebido como um espaço de formação para as/os profissionais da EJA, a partir conhecimento dos sujeitos do território da Vila de Abrantes. Ele utilizou a pesquisa de base qualitativa inspirado na etnografia. Os achados da sua pesquisa evidenciaram a importância de incorporar nos currículos da EJA as experiências pessoais, sociais e culturas dos sujeitos do território da Vila de Abrantes.

A pesquisa de Assis (2022) analisou a importância da formação continuada para as/os profissionais da Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos na práxis pedagógica das/os professoras/es que atuam na modalidade na rede municipal de Nilo Peçanha no estado da Bahia. Realizou uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, inspirada na pesquisa ação-pedagógica preconizada por Franco (2016). Os achados da sua pesquisa apontaram que é fundamental o investimento na formação continuada das/os docentes da EJA. Seu produto final foi uma proposta de plano de ação de formação continuada para a equipe pedagógica apresentado à Secretaria Municipal de Educação do município de Nilo Peçanha, visando um repensar da práxis pedagógica das/os profissionais da EJA.

Já a pesquisa de Lopes, (2023) analisou a formação das professoras da Escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, no município de Salvador na Bahia. Buscou compreender os significados dos saberes para a formação docentes na prática pedagógica atribuídos pelas professoras no contexto da escola hospitalar. Realizou uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa narrativa. A pesquisadora infere a necessidade da ampliação do debate sobre os significados dos saberes da formação docente e as consolidações a favor da prática pedagógica no contexto da escola hospitalar, seu produto final foi uma proposta de formação continuada desenvolvida no AVA para as profissionais da EJA no contexto da Escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce.

É no sentido de preencher essa lacuna sobre a formação das pessoas que articulam os processos formativos e formam o corpo docente da EJA que a minha pesquisa se coloca como uma importante contribuição no campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos.

3.1- Sobre currículo e sua trajetória histórica

Segundo Sacristán (2013), currículo é um conceito complexo, multifacetado que envolve cuidado em sua análise para não ser assentado apenas ao campo teórico. Conforme o autor o currículo é uma ferramenta substancial reguladora das instituições educativas que envolve saberes e incertezas “para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual o valor que ele tinha para a escolaridade no passado. (Sacristán, 2013, p. 09).

Silva (2014) corrobora os estudos de Sacristán (2013) e ressalta que toda vez que as educadoras e os educadores falam sobre organização de disciplinas, conteúdos, ensino e teorias educacionais estão se referindo ao currículo. No seu livro – O Currículo como Feitiche – o autor realça a importância desse instrumento educacional e afirma que o currículo está diretamente relacionado com as conexões de saber e poder e argumenta que “o currículo também é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países.” (Silva, 2001, p. 10). Por isso, toda a análise e atenção para ele - o currículo - é fundamental no que tange à práxis pedagógica.

A palavra Currículo é de origem latina, etimologicamente significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo, ou seja, indica processo, movimento. Sendo assim, não pode ser considerado como um documento estático, neutro, meramente técnico que se refere apenas a uma lista de conteúdo a ser cumprido em um ciclo formativo. Entretanto, conforme argumenta Silva (2014), o currículo é essencialmente um artefato social e cultural implicado de relações de poder, para atender aos interesses particulares de uma determinada classe social, e tipo de sociedade, a fim de transformar o indivíduo no ser humano que se pretende formar de acordo com o modelo social dominante. Assim Silva (2014) afirma:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos de nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade. (SILVA, 2014: P. 15).

Dessa forma, fica explícito que muito mais importante que definir currículo ou descrevê-lo é compreender as questões que permeiam seus discursos, teorias, suas intenções e o pano de fundo que está por traz de tudo isso. (Silva, 2014, p. 14) enfatiza que é importante fazer as seguintes indagações sobre as concepções em torno do currículo: “quais questões comuns elas tentam, explícitas ou implicitamente responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizam as diversas teorias do currículo?”

Para Sacristán (2000), o currículo revela a prática pedagógica de uma instituição e este está longe de ser algo inerte, ao contrário, o currículo é carregado de valores que revelam a forma como a instituição concebe a educação e a cultura, ou seja, é implicado na maneira de ser daquele contexto como explicita a citação abaixo:

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. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subtemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000: p. 16).

A estudiosa Inês de Oliveira (2012) segue essa linha de pensamento de Sacristán e desenvolveu um conceito de currículo que enfatiza e prioriza aquilo que é pensado, desenvolvido e praticado no cotidiano escolar. É possível notar, a preocupação da autora, não somente com a constituição do currículo, mas também, com o entrelaçamento das práticas à teoria, considerando os sujeitos praticantes do currículo no contexto, ou seja, os currículos devem inserir as pluralidades das pessoas da escola. Nas palavras da autora:

Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos praticantes pensantes por meio de outros processos. (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Em “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura”, Moreira (2007) afirma que essa ferramenta educativa não é meramente seleção de conteúdo a ser disseminada nos contextos escolares. Assim o autor afirma:

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (MOREIRA, 2007, P.09).

Nessa direção, Macedo (2013a) elaborou um conceito de currículo a partir das relações que estabeleceu e que é, conforme ele, comprometido com as suas opções político-educacionais. Para o autor currículo é:

Como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2013, p. 24-25).

Esses autores, afirmam que a palavra currículo como a entendemos atualmente, começou a ser empregada na Europa. Contudo, a sua origem como campo teórico de estudos se deu nos Estados Unidos no final do século XIX, em pleno processo de industrialização e urbanização a partir da abordagem teórica de Bobbitt (1918) no seu livro *The Curriculum*. As ideias de Bobbitt (1918) expressas nessa obra são conservadoras e vão responder especificamente ao modelo educacional que tem a intenção clara de desenhar na escola os objetivos e sistematização da proposta capitalista que pretendia concretizar os objetivos de uma educação de massa. Macedo (2013a).

A teoria de Bobbit encontrou respaldo no modelo de educação de massa que atendesse às demandas e interesses do mundo capitalista de produção, baseado na divisão do trabalho idealizada por Frederick Taylor (1949) sobretudo, no que se refere a ideia, modelo e objetivos do currículo. E isso, infelizmente, ainda insiste em se manter nos contextos escolares atuais, essencialmente os da EJA, como forma de caracterizar seus sujeitos para as funções subalternas do mundo do trabalho, tendo em vista a ênfase nas propostas da EJA Profissional regulamentada nas Diretrizes⁷ Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, lançadas pelo MEC em 2021.

Na busca por condições para garantir a sua perpetuação de produção, o capitalismo ainda procura modelar todas as instâncias que compõem a vida social, de acordo com seus interesses. No campo educacional, os questionamentos que surgem são: qual a escola e a formação adequada para este paradigma? Qual a concepção curricular apropriada para a EJA a fim de atender os ditames do capital?

Macedo (2013a) argumenta que os métodos e as ações de Bobbit (1918) e Ralph Tyler (1949) estão baseadas na organização de uma empresa fabril visando sempre a eficiência técnica e, que tais procedimentos passam a ser aceito na época, e adotados no meio acadêmico. O autor ressalta que o currículo passou a ser percebido “como uma mecânica, tamanha era a força das ideias deterministas que operavam a concepção da

⁷ https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf

formação e do próprio currículo, como seu mais importante mediador” (Macedo, 2013a, p. 35). Já Silva (2014, p. 25) corrobora, que apesar da convergência, existe um avanço nas teorias de Tyler com relação ao modelo de Bobbitt. “Aqui, Tyler expande o modelo de Bobbitt, ao incluir duas fontes que não eram contempladas por Bobbitt: a psicologia e as disciplinas acadêmicas.”

Apple (2006) aprofunda a discussão e corrobora que o currículo nesse contexto teórico vai atuar exatamente como controle da sociedade, argumentando que o currículo lança os seus tentáculos nos pilares da sociedade controlando ideologicamente as pessoas.

O autor pontua que esses homens que iniciaram a história do currículo enquanto campo de estudos se preocupavam especificamente com a eleição dos conteúdos com os quais as estudantes e os estudantes assimilariam nas unidades educacionais. Com isso eles queriam regular e mensurar os comportamentos das pessoas. Conforme explicitado na citação:

[...] especialistas em currículo (homens como Franklin Bobbit e W.W. Charters) se preocupavam vitalmente com o controle social também por razões ideológicas. Esses homens foram fortemente influenciados pelo movimento de administração científica e pelo trabalho de especialistas em mensuração social; também guiavam por convicções que consideram o popular movimento eugênico uma força social “progressista”. Assim, eles trouxeram o controle para o centro do campo, cuja tarefa era desenvolver critérios para a seleção de significados com os quais os alunos entrariam em contato nas escolas. (APPLE, 2006: P. 85).

Partindo do pressuposto de que a função do currículo naquela conjuntura era primar pela uniformização de comportamentos, cabia a escola fazer esse papel de moldar as estudantes e os estudantes aos ditames dos interesses econômicos do capitalismo nos Estados Unidos do Século XX. Infelizmente, esses ideais são disseminados para todo o mundo capitalista e ainda são mantidos em muitos contextos educacionais do Século XXI. Portanto, as questões sobre as posições que se tomam no que se referem à centralidade do currículo e da formação das/os profissionais que formam e orientam o corpo docente da EJA são de suma relevância para a contemporaneidade e nos impele aos seguintes questionamentos: que currículo é válido para a EJA? Quem valida e por que o valida? A favor de quem e contra quem o valida?

3.2 – Discursos e teorias que disputam o território do currículo

A partir das análises de Silva (2001, 2014), Althusser (1970), Apple (2006), Moreira (2007) Macedo (2013a, 2013b) e Sacristán (2000, 2013), podemos evidenciar que as teorias de Bobbitt (1918) e Tyler (1949) disseminadas no final do Século XIX, nos Estados Unidos consideravam o currículo como mero documento neutro, inocente sem nenhuma intenção ideológica da classe dominante por traz dele. Tendo em vista que tais

teorias não se preocuparam em tecer nenhum tipo de crítica ou questionamentos ao que se fazia na esfera educacional, além do mais não consideravam o caráter mutável da história e, portanto, da sociedade, uma vez que propunham conteúdos apenas técnicos e fechados. Sendo assim, esses autores denominaram essa abordagem teórica como sendo as teorias tradicionais de currículo.

Todavia, a partir da década de 70 com a ebulição dos movimentos sociais e culturais que emergiram nos anos 60 em todo o mundo, surgiram no bojo da sociedade, novas abordagens e discursos acerca do papel da educação e da própria escola. Com isso, essas teorias tradicionais de currículo vão enfrentar a oposição das abordagens críticas que passaram a questionar o que era feito na educação e qual era a lógica da organização dos currículos existentes e das suas propostas pedagógicas. (Silva, 2014), (Apple, 2006).

Muitas/os curriculistas críticas/os da época faziam oposição ao modelo capitalista, que planejava triunfar no pós-guerra e direcionavam suas críticas ao papel que a escola e, por conseguinte, o currículo, desempenhavam diante do modelo de sociedade desigual e excludente do qual a educação era a reprodutora. Nessa perspectiva, para as teorias críticas, contrariamente das tradicionais, o currículo é mais complexo, nada neutro e carregado de ralações de poder e ideologia, ou seja, um verdadeiro território em disputa como afirma Arroyo (2022).

Sendo assim, enquanto os paradigmas teóricos desenvolvidos por Bobbit (1918) e Ralph Tyler (1949) estavam preocupados em organizar o currículo considerando apenas a listagem de conteúdos, as teorias críticas visavam compreender o que o currículo faz com os sujeitos. “É aí que o ângulo muda e se reconfigura, e a atenção da teoria crítica volta-se para compreender o que o currículo faz com as pessoas e as instituições e não como se faz o currículo”. (Macedo, 2013a, p. 38). E nessa direção, o estudo aqui desenvolvido questiona o que os currículos efetivados na EJA do município de Salvador têm feito na vida dos seus sujeitos? Que ideal de ser humano têm formado?

Sacristán (2000, p. 17), ressalta que ao redor da esfera educacional situam manifestações de poder que se revelam através do currículo de cada instituição de ensino. Ele afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.”

Dessa forma, surgem diversas teorias identificadas como críticas de base neomarxistas, especialmente, que darão o tom às teorias críticas mais gerais e àquelas que

se referem especificamente a crítica sobre a educação e ao currículo. Essas teorias fazem uma intrínseca relação entre saber e poder, educação e ideologia.

Os estudos do filósofo francês Louis Althusser (1970), trouxeram importantes contribuições para evidenciar a relação existente entre educação e ideologia. Althusser argumenta que a escola se constitui em um Aparelho Ideológico⁸ do Estado (AIE) central a fim de transmitir os valores da sociedade dominante para as classes sociais menos favorecidas. O autor salienta que a escola faz isso através dos currículos das disciplinas que são previamente selecionados para essa função e, especialmente por atingir um número grande de pessoas por um período extenso de tempo. Ele argumenta que:

[...]há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante os anos em que a criança está mais «vulnerável!», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, «saberes práticos» (des «savoir faire») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

Outro crítico de base marxista que muito influenciou para ampliar as discussões sobre a ação do currículo na vida das pessoas e das instituições é Michael Apple (2006) Esse autor se apropriou das análises marxistas para dizer que “em essência, o problema tornou-se cada vez mais uma questão estrutural.” (Apple, 2006, p.35). Para ele, a educação e a cultura são afetadas pela forma como a sociedade está organizada. Sendo assim, é notória a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os trabalhadores, detentores apenas da força de trabalho.

Dessa forma, Apple (2006) é contundente ao afirmar que não existe processo educacional/formativo, escola, educador e, muito menos currículo neutros. Conforme suas análises, a educação e estrutura econômica andam juntas. Por conseguinte, Apple deixa explícito que os currículos educacionais são organizados como a economia se organiza. Nas suas palavras:

[...] as maneiras concretas por que os sistemas estruturais prevalecentes (e eu diria alienantes) – as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados - dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam. (APPLE, 2006: P. 36).

⁸ Conceito desenvolvido por Althusser em 1970 no livro A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Contudo, esse autor afirma que essa conexão entre estrutura econômica e educação não é tão simples. Apple, (2006) corrobora que o controle das unidades escolares e do próprio currículo é determinado pelos fazeres daquelas/es profissionais e todos os sujeitos que estão efetivamente organizando o cotidiano desse espaço social, bem como está implicado do poder e das manobras que a estrutura econômica exerce, contundentemente ele afirma:

Assim, a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade-como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. (APPLE, 2006: P. 38).

Nas elaborações de Apple, opostamente ao paradigma tradicional de Bobbit e Tyler, a educação passa a ser questionada na sua organização e modelo de formação. Por essa razão, o autor expõe os argumentos teóricos de Raymond Williams sobre hegemonia para frisar que a preocupação sobre o currículo se situa para além dos conhecimentos técnicos. Apple corrobora que existe uma intenção por trás dos conhecimentos que são considerados como “legítimos” e que constituem os currículos ensinados nas escolas. Assim ele afirma:

[...] as questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento socialmente legítimo, não são de pouca significação para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola. Aqui o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado. (APPLE, 2006: P. 40).

As análises de Apple são categóricas ao enfatizarem que currículo, poder e ideologia andam de mãos dadas e atuam intencionalmente na educação. É exatamente isso que os sujeitos da EJA estão vivenciando no cenário atual da educação brasileira e, sobretudo no cenário municipal. A ideologia dos governantes sendo efetivadas na fragmentação dos processos educacionais, no desmonte das classes e na desvalorização das/os profissionais.

Esse autor ressalta que persiste uma lógica hegemônica que age nas instituições de ensino fazendo com que elas sejam como são, ensinem o que ensinam e façam as pessoas pensarem como pensam. Dessa forma Apple frisa:

Assim, teremos de examinar como a visão de educação enquanto ciência funciona ideologicamente hoje, Tanto quanto a hegemonia se mantém nas escolas por meio do ensino tácito que lá ocorre, também são mantidas uma visão acrítica das instituições e uma visão excessivamente técnica e positivista de ciência como aspecto de uma cultura eficaz e dominante levada a cabo por “intelectuais”, cujas ações a fazem legítima, parecendo um conjunto de categorias neutras que conferem significado para que possamos agir adequadamente ao trabalhar com as crianças. (APPLE, 2006: P. 151)

Paulo Freire (2021a) foi outro grande pensador que contribuiu significativamente para o ideário da teoria crítica do currículo, sobretudo da EJA. Considerando que ele sempre se preocupou com a educação popular, com os problemas educacionais brasileiros na perspectiva de uma mudança significativa da práxis da educação bancária para uma educação emancipatória e libertadora.

Freire (2021) argumenta que os processos educacionais genuínos devem levar as mulheres e os homens à conscientização, sobretudo das suas realidades a fim de transformá-las. Para o autor, a educação está conectada à marcha da vida, da realidade das/os estudantes e precisa voltar-se para a formação de pessoas críticas, criativas e atuantes na sociedade. Isso significa dizer que as/os educandas/os precisam estar conscientes da condição de oprimidas/os para se libertarem, bem como libertar o seu opressor. Nesse sentido, ele se opõe veementemente à educação bancária na qual “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade[...]”(Freire, 2021, p.79). Nessa perspectiva, esse *módus operandi* de educação não pressupõe de um pensamento reflexivo e muito menos consciência crítica da educadora/or e das/os educandos, tendo em vista que nega o diálogo e o protagonismo dos sujeitos.

Em contrapartida à concepção bancária de educação, toda a obra de Freire propõe o diálogo entre quem ensina e quem aprende. O diálogo construído em uma relação horizontal e não vertical entre educando e educadora/or, tendo em vista que, para ele “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2015, p.25). Nesse sentido, o autor defendia uma educação problematizadora em que os sujeitos se educam em comunhão objetivando a liberdade e por conseguinte a transformação social. Para tanto, a educadora e o educador precisam compreender o objeto de conhecimento. Nesta perspectiva:

O objeto de conhecimento mediaria o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. (SCOCUGLIA, 2005, p.83).

Corroborando com Freire (2015) sobre a educação dialógica e não bancária, Goodson (2010) afirma que a prescrição e a mera transmissão de conhecimentos devem ser banidas do currículo, e o mesmo deve valorizar as vivências dos estudantes, sua cultura e priorizar aquilo que os mesmos querem aprender. As afirmações do autor estão em total sintonia com as especificidades da EJA, pois ele enfatiza que acima de

tudo, existe a ideia de currículo como uma conversação de mão dupla, em lugar de transmissão de conteúdos provenientes de uma única fonte de informações. Sendo assim, exige uma nova maneira de pensar o currículo em que o diálogo entre as atrizes e os atores sociais passa a ser fundante.

Isso posto, fica evidente que a partir das teorias críticas, o currículo passa a ter uma nova configuração e se torna pauta de conscientização e reivindicações sociais, uma vez que o mesmo está relacionado com o debate de poder, ideologia, resistência e relações sociais. A lógica das perspectivas técnicas, eficientes e científicas não são mais as únicas prioridades na constituição do currículo de formação das pessoas.

Contudo, conforme Silva (2001,2014), apesar de todo avanço pautado pelas teorias críticas, essas teorias focaram a sua atenção para as relações de poder e condições sociais e direcionaram as suas análises, quase que exclusivamente, para a luta de classe e exploração econômica, negligenciando outros tipos de relações, tais como de gênero, etnia, raça e sexualidade. Relações importantes para o empoderamento e desenvolvimento humano. Essas discussões emergiram mais fortemente na sociedade com a pós-modernidade, cuja diversidade, incertezas e complexidade dos problemas se impõem no mundo social e, por conseguinte, no âmbito educacional. É nesse contexto que surge o discurso das teorias pós - críticas fazendo um tensionamento à narrativa das teorias críticas para o avanço da compreensão desse novo cenário social, político e educacional.

Outro aspecto desse contexto que vale ressaltar é o que Morin (2014, p. 56) argumenta sobre os desafios da educação. Ele afirma que a maior contribuição do século passado foi a constatação dos limites do conhecimento e que é preciso “enfrentar as incertezas e, mais globalmente, o destino incerto de cada indivíduo”. A pandemia da Covid 19 nos mostrou isso. A crise sanitária do coronavírus apontou que a educação e a escola precisam “reformular o pensamento” e desenvolver currículos que estejam ligados à vida, onde os processos são diversos, complexos e incertos como propõe o autor.

Sendo assim, os estudiosos das teorias pós-críticas atentaram para o que estava ocorrendo na sociedade e direcionaram as suas análises para os discursos e movimentos sociais e culturais inferiorizadas que conforme Silva (2014), se originou nos Estados Unidos tendo o multiculturalismo como o seu principal representante. Naquele contexto, o movimento das mulheres, negros, homossexuais e lésbicas iniciaram fortes críticas contra a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual e cristã no paradigma literário disseminados nos currículos universitários. Esses grupos manifestaram-se a favor do reconhecimento das

representações culturais dos mais diversos grupos sociais. “Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas”. (Silva, 2014, p. 88). Nesse sentido, as teorias pós-críticas ampliam os horizontes na discussão curricular pelas pautas dos diversos grupos culturais acrescentando novos elementos para essa reflexão.

A pesquisadora Graça Pereira (2001 p. 150) afirma que nessa disputa teórica por espaço no território curricular “muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados, a partir de um “pacote cultural” concebido como “superior” e “único”, fundamentado em um referencial autoritário e dogmático.” Nessa perspectiva, ela ressalta que é preciso fortalecer as vozes dos diversos grupos culturais que compõem o universo da sala de aula de modo que as suas singularidades sejam respeitadas e se promovam um ambiente em que as diversas culturas possam conviver pacificamente e tudo isso parte da construção dos currículos. Nessa perspectiva, a autora afirma que:

Dessa forma, construir um currículo multicultural implica em entender a sala de aula como lugar de múltiplas linguagens, de construção, desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica, ainda, em compreender o currículo como prática de significação que produz e reproduz a vida social/cultural. Nessa trama e nessa teia dialógica e dialética, o(a) professor(a) é um(a) construtor(a) do currículo, logo, responsável pela seleção constitutiva do projeto cultural, devendo estar consciente sobre as linguagens/deliberações que implementa na sua prática pedagógica. Esse quadro nos leva a repensar o papel do currículo na produção de subjetividades e processos identitários, tornando-se imprescindível (re)significar a formação do educador para trabalhar com a diversidade cultural, tão presente no dia-a-dia da sala de aula. (PEREIRA, 2001 p. 150).

Macedo (2013a) corrobora o que afirmou Pereira (2001) e enfatiza que a tensão entre as teorias críticas e pós-críticas nos alerta que mais importante do que o debate e os limites dessas teorias é entendermos o significado delas para a ampliação da pauta em torno do currículo tendo em vista que, as teorias pós-críticas propõem a possibilidade de abertura, liberdade e transgressão do que é imposto pelas instituições oficiais:

O que nos parece significativo nessas tensões é percebermos que, mais do que nunca, o currículo deve ser desconfigurado, rasurado, na medida em que a desfocalização do aprendizado, hoje, nos remete a outros cenários, outros atores/autores curriculares, outras experiências que, de longe, não correspondem às formas convencionais de implementar o aprendizado e a formação. (MACEDO, 2013, p. 71).

Candau (2008) argumenta que o multiculturalismo na sociedade brasileira é distinto das sociedades americanas e europeias. Para a autora uma sociedade multicultural como a nossa precisa de referências, e que, portanto, as políticas públicas são importantes

estratégias para tanto. Nesse contexto, a autora defende a interculturalidade que pressupõe a possibilidade de

uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p. 52).

Aqui reside a defesa que faço para o currículo da EJA. Um currículo com viés crítico, que reconhece as desigualdades sociais e a importância da luta de classe ainda nos dias atuais, assim como um currículo pós - crítico que defende a pauta multi/intercultural dos movimentos sociais, cujos interesses dos sujeitos aprendentes prevaleçam e se relacionem nessa sociedade diversa que é o Brasil. Nesse sentido, a negociação cultural que Candau (2008) defende e o modo como as pessoas veem e interpretam o mundo são imprescindíveis na constituição da proposta curricular, visto que “o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo da liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade[...]” (Freire, 2016, p. 55).

3.3- Refletindo sobre o currículo da EJA: do oficial às demandas da diversidade dos sujeitos

No Brasil, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/96) que determina a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino com objetivos e características próprias, existem, pelo menos, outros três documentos importantes para pensarmos na dimensão curricular oficial para essa modalidade de ensino na atualidade, a saber, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que a partir dele foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos; o Parecer CNE/CEB nº1/2021 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento com as políticas nacionais para a EJA e a Base Comum Curricular – BNCC, que é o documento normativo mais atual das redes de ensino nacionais, mas no que se refere a EJA, infelizmente, não contempla as suas diretrizes curriculares e muito menos as especificidades da modalidade para os sujeitos inseridos nesse contexto, pelo contrário, a ‘encaixa’ nos mesmos ‘moldes’ do Ensino Fundamental e Médio.(José Araújo, 2022).

Nesse sentido, Arroyo (2008) afirma que “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre o educando.” (Arroyo, 2008, p. 224). Sendo assim, a despeito de ainda continuar se sustentando em práticas educacionais adaptadas do Ensino Fundamental e Médio, Arroyo (2008) argumenta que ao

contrário disso, a EJA precisa de um currículo próprio e de um olhar específico para as suas propostas e práticas pedagógicas. Sua crítica vai nessa direção, uma vez que não concebe que a EJA seja pensada tomando como referência as diretrizes do Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido o autor argumenta: “Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA?” (Arroyo, 2008, p. 227).

É nessa direção que enfocaremos as discussões dessa seção do trabalho, refletindo sobre o que estamos construindo para alcançar os objetivos da pesquisa **Concepção de Currículo da EJA no município de Salvador: o que pensam as formadoras sobre o seu processo formativo e sobre esse currículo**. A pesquisa propõe uma reflexão para além do que é registrado nos documentos oficiais, argumentando que a EJA necessita de um currículo específico e contextualizado para os seus sujeitos e, por isso mesmo, concordamos com que afirmou o autor supra citado.

De acordo com Fávero e Freitas (2011, p. 382), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é um documento importante para a EJA porque o mesmo “[...] além de reiterar o direito à educação para os jovens e adultos, supera o antigo conceito de ensino supletivo e avança na definição das funções dessa modalidade.” Sendo assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 determina que a EJA tem função equalizadora, reparadora e qualificadora e, que tais funções objetivam reparar “uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela.” (Brasil, 2000, p.5). Assim prescreve o documento:

[...]a função reparadora da EJA, no limite, 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

[...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva [...]

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora.¹³ Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. (BRASIL, 2000, p.7-10).

Soares (2016) também analisou o documento e afirmou que “em linhas gerais, tais diretrizes contribuíram para configurar o campo e nortear as práticas pedagógicas voltadas ao público jovem e adulto”. (Soares, 2016, p. 254).

Alves, Silva e Rezi (2020) ao se reportarem a este documento no artigo ‘A perspectiva cidadã da Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos freirianos’, afirmam que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 postula os aspectos pedagógicos condizentes com a

modalidade da educação de jovens e adultos, uma vez que reflete sobre a aprendizagem dos sujeitos apontando os caminhos curriculares para a EJA, como bem evidencia a citação abaixo:

O documento evidencia o tratamento pedagógico específico que os sistemas de ensino, obrigatoriamente, devem observar na oferta da modalidade de ensino EJA, nas etapas dos ensinos fundamental e médio. Enfatiza que os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da EJA devem considerar características específicas desses educandos em seus princípios e interesses formativos. (ALVES, SILVA E REZI, 2020, p. 73).

Silva, Souza e Barbosa (2021) concordam com o que foi dito anteriormente e afirmam que o Parecer é um marco histórico para a EJA. Argumentam que o mesmo promove uma interlocução com a LDBEN 9394/96, tendo em vista que reconhece a EJA como modalidade de ensino que tem as suas especificidades, portanto, precisa de diretrizes curriculares e materiais didáticos próprios. Afirmam também, que o documento promove um movimento importante na garantia de uma educação mais qualificada para os seus sujeitos. Nas suas palavras:

É a partir desse reconhecimento que nasce o Parecer, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, sendo dirigido obrigatoriamente aos estabelecimentos de ensino que se ocupam da EJA sob a forma presencial e semipresencial de cursos que tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da Educação Básica. Por se dirigir, prioritariamente, à educação escolar, o Parecer foi recebido, à época, com entusiasmo por alguns educadores e gestores da EJA, compreendido como um passo importante no movimento de garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, sob o entendimento de que a sua institucionalização, enquanto modalidade, promoveria novas formas de gestão e execução das políticas públicas educacionais voltadas para jovens, adultos e idosos. (SILVA, SOUZA e BARBOSA, 2021, p. 83).

Observamos a partir das abordagens das/os estudiosas/os acima citadas/os que, apesar de mais de vinte anos de existência, e com algumas lacunas no que se refere ao histórico da EJA como educação popular, (Fávero e Freitas, 2011), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ainda se constitui em um dos documentos mais importantes para a EJA. Considerando que o mesmo foi fruto de muitos debates e discussões com os movimentos sociais, fóruns de EJA, câmara de deputados e, sobretudo, tendo em vista a ampliação do conceito de educação para a EJA que o documento contempla.

Já as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº1/2021), vem sofrendo diversas críticas por parte das estudiosas/os do tema e, sobretudo dos fóruns de EJA, a exemplo dos fóruns EJA da Bahia e do Espírito Santo⁹

⁹ http://forumeja.org.br/es/sites/forumeja.org.br.es/files/Nota_Forum_EJA

que emitiram nota de posicionamento crítico para essas Diretrizes que, conforme suas análises, tal documento se configura um retrocesso e esvaziamento das conquistas para a modalidade, tendo em vista que logo no seu artigo 1º as diretrizes prescrevem o alinhamento com a BNCC:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:
 I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
 II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
 III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
 IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
 V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
 VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
 VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (BRASIL, 2010, s/n.).

Nesse sentido, de acordo com as análises de Araújo (2023) no seu artigo ‘Educação de jovens e adultos e construção curricular: complexidades e desafios’, o que se constata nessas diretrizes é uma prescrição curricular e alguns aspectos que precisam ser criticados e contestados, sobretudo no que se refere à restrição dos processos de alfabetização das pessoas da EJA que, na visão do autor, se distanciam da concepção freiriana de educação, a esse respeito o autor pontua:

As diretrizes operacionais de 2021 da EJA possuem aspectos que contemplam a diversidade dos sujeitos da modalidade e pontos que precisam ser questionados, para sua contestação e crítica. Observa-se, por exemplo, que no que se refere à alfabetização e letramento, deixa-se uma margem restrita de reconhecimento do histórico e expertise do 1º segmento, que vai desde o método de Paulo Freire às contribuições do sistema de escrita alfabética de diferentes autores do país. (ARAÚJO, 2023, p.5).

Outro ponto muito criticado nos trabalhos apontados e nas notas dos fóruns de EJA, é a faixa etária mínima para o ingresso na modalidade que as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2021 contemplam no seu artigo 27, cuja idade mínima é de apenas 15 anos:

Art. 27. Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento). (BRASIL, 2021, s/n.).

A esse respeito Fávero e Freitas (2011) quando analisaram as Diretrizes Operacionais de 2010, (Parecer CNE/CEB nº 03/2010) no que tange à faixa etária, alertaram que isso se configurava em um verdadeiro problema para as secretarias

municipais de educação, tendo em vista que muitos jovens estão evadindo o Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino para frequentar a EJA no noturno, sem que estejam preparados para tanto e, somando-se a isso, observou-se o despreparo das escolas para receber esses sujeitos. A citação abaixo explicita o que estamos dizendo:

[...] após dois anos de discussões, com discordâncias entre os participantes dos Fóruns de EJA e adiamento em sua homologação pelo ministro da educação, estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA, em nível do ensino fundamental, e de 18 anos, para o ensino médio. O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5692/71. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA. Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas. (FÁVERO e FREITAS 2011, p. 385).

Mesmo com os argumentos das/os estudiosas/os alertando sobre as lacunas e problemas do Parecer anterior, o novo Parecer CNE/CEB nº1 2021 não retrocedeu mantendo a idade mínima de 15 anos e aumentando a complexidade das ações pedagógicas para a modalidade.

No município de Salvador, nas escolas que ofertam turmas de EJA, infelizmente, essas Diretrizes estão em vigor e as turmas de Educação de Jovens e Adultos estão cada vez mais ‘juvenilizadas’, o que tem causado transtornos e problemas na organização das ações pedagógicas, principalmente para o corpo docente, como bem afirmaram Fávero e Freitas (2011).

Esse problema para o contexto escolar tem se ampliado tanto nas questões conceituais e metodológicas, quanto no que se refere ao comportamento das/os educandos mais jovens. Tendo em vista que elas/es são estudantes oriundos do turno diurno e que vivenciaram um processo de repetência, baixa frequência e/ou comportamento inadequado, não correspondem ao perfil desejado para as/os estudantes da EJA. Pois essas/es adolescentes são convidadas/os, na maioria das vezes, por parte da gestão escolar, a se matricularem na EJA noturna. Considerando que o direcionamento da modalidade era para os sujeitos com comportamento adulto, ‘mais amadurecido’, agora, as escolas defrontam-se com o desafio de trabalhar com a juventude. Desafios, portanto, que residem na articulação entre a teoria e a prática profissional; entre o jovem e o adulto, buscando a formação desses sujeitos distintos no mesmo espaço compartilhado.

Em Salvador, o contexto da EJA é ainda mais complexo, considerando-se que a Educação de Jovens e Adultos não possui uma proposta curricular específica para a

modalidade. No site da SMED¹⁰ localizamos um documento organizado com o título ‘Proposta Curricular – EJA’- volumes I e II. Todavia, o documento se refere à proposta curricular da EJA elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) para todo o território nacional datada no ano de 2002, cujo ministro da educação era o senhor Paulo Renato Souza, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, não encontramos nenhum documento direcionado para a EJA de Salvador. Os únicos documentos voltados para essa modalidade no município são os ‘Saberes da EJA I, – Tempo de Aprendizagem I, II e III’ e ‘Saberes da EJA II, – Tempo de Aprendizagem IV e V’, com data do ano de 2014. Conforme esses documentos disponibilizados no site da SMED¹¹, os Saberes da EJA são indicadores do processo avaliativo e também parâmetros para o planejamento pedagógico do corpo docente.

Logo na apresentação desses documentos, encontramos a afirmação de que os mesmos foram produzidos pela equipe técnica da EJA da época, em parceria com as antigas Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), o corpo docente, a Comissão de Alfabetização e um grupo de estudos voltado para as discussões da EJA no município de Salvador. “[...] construídos com base em documentos legais (Proposta Curricular para o 1º e 2º Segmento da EJA/MEC e Documento de Referência Curricular para EJA II, outras produções da SMED) que subsidiarão a construção do planejamento e avaliação na EJA em cada disciplina.” (Salvador, 2014, s/n).

Os Saberes da EJA são as únicas referências oficiais que encontramos para a EJA de Salvador, dos quais o corpo docente da rede municipal dispõe para organizar as ações pedagógicas. Assim prescreve o documento:

Os SABERES são indicadores da avaliação e referência pedagógica para o planejamento do professor.

- Os SABERES estão distribuídos por áreas do conhecimento (disciplinas) onde o educador poderá articular na construção do planejamento os objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas.
- Os SABERES foram construídos considerado uma sequência lógica e gradativa de expectativas de aprendizagens;
- Cada área (disciplina) tem um número específico de indicadores de aprendizagem, ou seja, SABERES, a serem construídos pelos educandos no decorrer do ano letivo.
- O professor deverá definir o quantitativo de SABERES para construção do planejamento do bimestre, e consequentemente do processo avaliativo dos educandos, [...] (SALVADOR, 2014, s/n).

¹⁰ <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/>

¹¹ <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/>

A imagem abaixo demonstra como estão organizados os Saberes da EJA em Salvador.

IMAGEM 5. Saberes da EJA

EJA I - Área do conhecimento (disciplina)	Mínimo	Máximo	EJA II - Área do conhecimento (disciplina)	Mínimo	Máximo
Língua Portuguesa	0	07	Língua Portuguesa	02	04
Matemática	05	07	Matemática	02	04
Estudos da Sociedade e da Natureza	05	07	História	01	02
			Geografia	01	02
			Ciências	01	02
			Arte	01	02
			Língua Estrangeira Moderna	01	02
			Educação Física	01	02

FONTE: Salvador (2014).

Analisando os documentos e, sobretudo a imagem acima, percebemos que os Saberes da EJA do município de Salvador foram elaborados seguindo a lógica da hierarquização das disciplinas tendo a mesma organização escolarizada para as turmas do Ensino Fundamental e Médio. A organização do tempo pedagógico está distribuída por um período de tempo mínimo e máximo de aulas semanais em cada disciplina. Outro aspecto que se destaca na imagem é que há um esvaziamento de possibilidades de se atender as pautas que se referem à vida das/os estudantes da EJA. Um esvaziamento tão grande, visto que nem a lógica disciplinar é atendida na EJA I, uma vez que nem todos os componentes curriculares são ofertados nesse ‘Tempo de Aprendizagem’.

Conforme Morin (2014) essa organização disciplinar se constitui em um grande equívoco conceitual para a educação do XXI, tendo em vista que os desafios e problemas da realidade a serem enfrentados pelas pessoas são polidisciplinares, globais e multidimensionais como explicita a citação abaixo:

O desenvolvimento anterior das disciplinas científicas, tendo fragmentado e compartimentado mais e mais o campo do saber, demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano. As novas ciências, Ecologia, ciências da Terra, Cosmologia, são poli ou transdisciplinares: têm por objeto não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador. Realizam o reestabelecimento dos conjuntos constituídos, a partir de interações, retroações, inter-retroações, e constituem complexos que se organizam por si próprios. (MORIN, 2014, P. 26-7).

Gadotti, (2009) também argumenta que é necessário pensar a EJA além dos muros da escola e das quatro paredes que geralmente comportam a tradicional sala de aula. O autor ressalta que essa deve ser uma das principais preocupações das/os educadoras/es.

Essa forma de pensar e organizar o currículo da EJA vai na contramão do que também pensa Arroyo (2017) no seu livro ‘Passageiros da noite: do trabalho para a EJA:

itinerários pelo direito a uma vida justa'. O autor argumenta que é preciso entender o curso da vida, os caminhos que os sujeitos da EJA fazem para estarem na escola ainda com disposição para aprender e continuar sonhando com dias melhores. O autor sinaliza que não é qualquer proposta curricular com conhecimentos elementares, que garantirão as condições efetivas de inclusão e ascensão dessas/es passageiras/os da noite e sim

As formas concretas de inserção *das/dos jovens-adultas/as* populares no trabalho vêm sendo o ponto de partida para novas escolhas. Não um currículo de aprendizado de habilidades mínimas para *mantê-las/os* na sobrevivência, mas para entenderem-se condenados à sobrevivência, para serem livres no presente, ter mais opções de superá-la, de liberta-se sem promessas ingênuas de futuro. (ARROYO, 2017, p. 61 grifo meu).

Nessa obra, Arroyo (2017) continua alertando que os caminhos, e percursos formativos que importam para as/os estudantes da EJA são aqueles formados por “currículos que os capacitem para que *essas/esses jovens-adultas/os* lutam, para ter mais opções nessas formas de trabalho e para emanciparem da instabilidade e da exploração a que a sociedade os condena.” (Arroyo, 2017, p. 61, grifo meu).

O município de Salvador também oferta a EJA Profissionalizante que foi instituída pelo então prefeito Bruno Reis através do decreto nº 35.956 de 05 de setembro de 2022, publicado no Diário Oficial do município, DOM 8365¹² do dia 06 de setembro de 2022. Conforme esse decreto o Programa EJA Profissionalizante tem o objetivo de cumprir as orientações do Plano de Gestão do Município planejadas para os anos de 2021 a 2024 cuja meta do programa é inserir as/os estudantes no mercado de trabalho e favorecer a elevação do nível profissional e conseqüentemente, melhorar a vida dos sujeitos da EJA. Segue abaixo artigo 1º desse decreto:

Art. 1º Fica instituído o Programa EJA Profissionalizante que implementa a oferta de Qualificação Profissional inicial em concomitância a Educação de Jovens e Adultos - EJA no segmento EJA II (TAP IV e V), atendendo às Diretrizes do Plano da Gestão Municipal - PMS, quadriênio 2021- 2024, com intuito de favorecer a inserção dos alunos e alunas no mercado de trabalho, a ascensão profissional e possível elevação de renda e melhores condições de vida. (SALVADOR, 2022, p. 5).

O decreto estabelece que a SMED e especificamente a Diretoria Pedagógica (DIPE) coordenarão as ações do Programa EJA Profissionalizante. Organizando os cursos, carga horária e o modelo pedagógico a ser desenvolvido. Prescreve também, que o Programa deve ser ofertado para a EJA II – Tempo de Aprendizagem IV e V e para as/os estudantes a partir de 15 anos. Conforme descrito pelos artigos abaixo:

¹² <http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index>.

Art. 2º As atividades do Programa EJA Profissionalizante serão desenvolvidas em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino do Salvador, sob a coordenação e orientação da Secretaria Municipal da Educação - SMED através da Diretoria Pedagógica - DIPE.

Art. 3º O público-alvo do Programa EJA Profissionalizante será constituído por alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino do Salvador, matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA II (TAP IV e V), com idade a partir de 15 anos.

Art. 4º Os cursos serão ministrados com carga horária, modelo pedagógico e turno estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação - SMED.

Art. 5º A Secretaria Municipal da Educação - SMED fará o gerenciamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos resultados do Programa EJA Profissionalizante. (SALVADOR, 2022, p. 5).

Um ponto a ser destacado nesse decreto é o que preconizam os artigos 6º e 7º do documento que fazem menção a realização de parcerias, contratos e convênios afirmando que os recursos provenientes para o pagamento desses convênios serão da própria SMED.

Art. 6º A Secretaria Municipal da Educação - SMED poderá realizar contratações, celebrar convênios e estabelecer parcerias com vistas ao alcance dos objetivos do Programa, observada a legislação.

Art. 7º As despesas decorrentes do Programa EJA Profissionalizante ocorrerão por conta de recursos próprios da Secretaria Municipal da Educação - SMED. (SALVADOR, 2022, p. 5).

Vale ressaltar que essa iniciativa que aparenta ser um avanço do ponto de vista educacional para a EJA, na verdade se configurou para algumas/ns estudantes, nos contextos escolares, em um verdadeiro entrave pedagógico. Tendo em vista que a parceria¹³ firmada pela SMED foi com o ‘Sistema S – Sesi Senai’, cuja filosofia de trabalho se distancia da concepção da EJA e as/os profissionais, na sua maioria, não sabiam lidar com os sujeitos dessa modalidade, pois trabalhavam com as singularidades do Ensino Médio. Sendo assim, as/os profissionais realizavam aulas expositivas, usando vocabulário que as/os estudantes, na sua maioria, não compreendiam, uma vez que muitas/os não eram e ainda não são leitoras/es e escritoras/es fluentes. Conforme relataram as colaboradoras da pesquisa na roda de conversa, “Conversando sobre a EJA II -O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador”.¹⁴

Diante do exposto acima, destacamos que os desafios para a efetivação da EJA no município de Salvador, de modo a atender as demandas curriculares dos sujeitos inseridos nesse contexto, são enormes, considerando que o município não possui uma política efetiva e organizada para a modalidade e, somando-se a isso, o documento nacional que deveria

¹³ Tais informações foram recolhidas durante o processo de interlocução com as colaboradoras da pesquisa no momento da realização da segunda roda de conversa, realizada no dia 18/03/2024 cujo tema era a concepção de currículo da EJA.

¹⁴ Tais informações foram recolhidas durante o processo de interlocução com as colaboradoras da pesquisa no momento da realização da segunda roda de conversa, realizada no dia 18/03/2024 cujo tema era a concepção de currículo da EJA.

orientar e organizar os trabalhos, no caso, a BNCC, também não aponta os caminhos. Nessa perspectiva, os questionamentos que surgem são: como organizar a educação de jovens e adultos sem direcionamento? Como alinhar a EJA à BNCC se essa não contempla a modalidade nas suas especificidades? Com quais diretrizes? As mesmas pensadas para o Ensino Fundamental e Médio? Vale ressaltar, que esse estudo não tem a pretensão de responder todas essas questões, no entanto não podemos deixar de sinalizá-las como aspectos importantes que devem ser considerados no campo de estudos da EJA.

Sobre isso, Araújo (2022), argumenta que no texto da BNCC, a EJA não contempla nenhuma diretriz de trabalho específica para a modalidade. Conforme o autor isso representa a invisibilidade e o desprestígio para a EJA na esfera educacional do Brasil. Vale ressaltar que tudo isso é muito sério e corrobora principalmente para a negação de direito a educação para as pessoas desse contexto e, conseqüentemente para aumentar os dados do analfabetismo no país, sobretudo da população negra e pobre. Tendo em vista que o documento normativo da educação básica no Brasil trata todos os segmentos nos mesmos ‘moldes’. Nesse sentido, observemos o que postula a BNCC:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2018 p.17).

Esse registro no texto da BNCC converge para as análises de Araújo (2022) quando o mesmo afirma que: “Fica claro que a BNCC reconhece a sua ineficiência para tratar da EJA não mencionando nem orientando essa modalidade apenas se colocando como não aplicável a essa e demais modalidades de ensino. Tal ausência e ineficiência compõem a óbice na educação de jovens e adultos.” (Araújo, 2022, p.200).

O debate apresentado pelo autor corrobora que nas pautas da educação brasileira ainda persiste o viés político e mercadológico no qual os ditames do neoliberalismo se impõem, tendo em vista que a EJA não se direciona às pessoas abastadas do país. Também nos remete aos desafios que a modalidade vem sofrendo ao longo dos anos da sua história, sobretudo no que tange às dificuldades do corpo docente em ter como referência caminhos para a constituição de currículos mais flexíveis e voltados para as demandas das pessoas da EJA. Como aponta a citação abaixo:

A ausência da EJA na BNCC abre um óbice que implica na dificuldade de se pensar um currículo específico pautado em políticas públicas que promovam propostas curriculares direcionadas à realidade e identidade dos sujeitos em prol da minimização das desigualdades, contribuindo com a permanência e conclusão dos alunos que acessam e escolarizam com faixa etária desigual. (ARAÚJO 2022, p.201).

Sobre isso, Haddad e Di Pierro (2000) que há mais de duas décadas se debruçam sobre os aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da EJA, argumentam que é fundamental a conexão da proposta curricular aos ritmos, ao histórico de descontinuidades e às defasagens didático-pedagógicas e as formas de oferta e diversidade dos sujeitos da EJA para que haja avanço nos processos voltados para a modalidade.

Posto isso, concordamos com Arroyo (2008) quando ele afirma que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. (Arroyo, 2022, p. 13) Acreditamos que é nesse espaço vivo dos mais diversos contextos de formação que reside a base de uma estrutura educacional e formativa daquelas/es que estão dispostos a se desenvolver e se educar. O espaço vivo dos currículos é de suma importância também para aquelas/es que se propõem a ensinar/formar/orientar, pois precisam estar em constante processo de formação. “Quanto mais vem crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente, maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho”. (Arroyo, 2022, p. 16).

É certo que a LDBEN/9394/96, os Pareceres e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, asseguraram a inclusão desta modalidade da educação básica e ampliaram o debate da EJA nas pautas sobre a educação no país, contudo “[...] não somente a legislação garante a tradução de avanços em uma política efetiva, que assegure um atendimento pedagógico adequado aos seus perfis, vivências e interesses e de direito a acesso com condições de permanência.” (Alves, Silva e Rezi, 2020, p.73).

Sendo assim, Arroyo (2008) enfatiza que é fundamental a ampliação da concepção da EJA na elaboração de propostas educacionais, projetos e currículos. No seu artigo “A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão”, o autor propõe que é preciso romper com essa estrutura escolarizante de currículos concebidos como grades que descaracterizam a história da EJA e que as/os educadores devem lutar por concepções curriculares e formativas mais ampliadas. Assim ele afirma:

As propostas educativas escolares sabem que para incorporar concepções ampliadas de educação têm de violentar a estrutura escolar. Mas a EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades. Podemos supor que sucumbirá atrás das grades e dos regimentos escolares e curriculares se neles for enclausurada. (ARROYO, 2008, p. 226).

No artigo acima citado, Arroyo apresenta 5 (cinco) aspectos que caracterizam o legado da Educação de Jovens e Adultos e que devem ser considerados na constituição de currículos mais fluídos e específicos para atender as demandas da EJA: 1. A atualidade

da EJA; 2. O olhar para os sujeitos da EJA e sua condição humana; 3. As concepções humanistas que devem permear o universo da EJA; 4. O campo dos direitos; 5. A EJA como direito humano. Esses aspectos considerados pelo autor assinalam que a EJA por mais desprestigiada que seja no cenário da educação brasileira, é atual e demanda outra concepção de currículo diferente da educação formal e cientificista que algumas instituições vêm desenvolvendo ao longo do tempo, sem nenhum sentido para as/os educandos que, infelizmente, acabam desistindo da jornada. Sendo assim, ele pontua que é preciso

[...]reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporam nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades curriculares escolares. (ARROYO, 2008, p. 228).

Na sua análise sobre o currículo como um território em disputa, Arroyo (2022) argumenta que o currículo não é apenas território de disputa das ideologias teóricas e hegemônicas, mas também e, sobretudo, dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a saber as/os docentes e as/os educandos. Essas pessoas buscam ser reconhecidas como sujeitos de direitos que com os seus saberes, suas experiências e práticas sociais exigem autoria no território dos currículos. Nesse sentido, o autor ressalta que os estudos sobre as teorias críticas de currículo apontam para esta direção. Enfatiza que essa abordagem na compreensão de currículos mais progressistas, heterogêneos e autônomos deve ocorrer em todas as instâncias educativas, da educação infantil à EJA.

Os estudos críticos sobre currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógico mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias, adolescência, de jovens e *adultas/os*. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos educadores ao conhecimento. (ARROYO, 2022: p. 36).

Nesse sentido, Freire (2015) no seu livro *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, ainda é mais contundente ao se referir às práticas pedagógicas e ao currículo a serem desenvolvidos no âmbito educacional, sobretudo dos adultos. O autor enfatiza que deve haver uma estreita relação entre o que se desenvolve na sala de aula e a vida cotidiana dos sujeitos:

Por que não discutir com *as/os alunas/os* a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais *às/aos alunas/os* e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2015: p. 32 grifos

meus).

Na perspectiva freiriana, o currículo é vivo e compreendido como construção coletiva, articulado com a realidade dos sujeitos a fim de produzir conhecimento e, sobretudo aprendizagem. Ou seja, o currículo emerge da vida, das itinerâncias e diálogo das pessoas com o mundo, suas culturas e tudo isso deve estabelecer relação com os conhecimentos direcionados para o seu ciclo formativo. Daí a importância das/os educadores sempre se interrogarem: quem são os sujeitos aprendentes? O que elas/eles devem aprender e o que as/os professores devem ensinar que faça sentido para a vida das/os estudantes?

4. MOVIMENTOS SOCIAIS E CURRÍCULO DE EJA

Afirmamos anteriormente que somente a legislação não garante os avanços necessários para a constituição dos processos curriculares condizentes para atender as especificidades da EJA e que a modalidade ainda necessita de investimentos para uma política educacional efetiva. Enfatizamos que os currículos voltados para a EJA precisam ser ampliados, contextualizados e menos ‘escolarizantes’. Argumentamos que a BNCC não dá a devida atenção e espaço que a EJA necessita, tendo em vista que o documento trata a modalidade no mesmo bojo dos demais segmentos da Educação Básica, sem especificar os caminhos que as/os educadoras/es devem trilhar para cumprir os objetivos da EJA. Afirmamos também, que a partir das teorias críticas e pós-críticas o currículo passou a ter novos contornos e abriu-se para as discussões dos movimentos sociais que eclodiram na sociedade. Importa-nos então, nessa seção do trabalho, tratar sobre o impacto dos movimentos sociais para a constituição de currículos mais flexíveis e contextualizados para os sujeitos da EJA. Sendo assim, consideramos essa parte do trabalho de suma relevância para o desenvolvimento dos objetivos que delineamos na pesquisa. Tendo em vista que é no fluxo dos movimentos sociais que a Educação de Jovens e Adultos nasce, desenvolve-se e busca se fortalecer. (Arroyo, 2008, 2022). Ou seja, os movimentos sociais ainda são os principais responsáveis por lutar e promover justiça e equidade para aquelas/es que se encontram vulneráveis na sociedade brasileira na qual a cidadania é mutilada a todo instante, como bem frisou Milton Santos (1997, p.134): “Poderíamos traçar uma lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho[...] na remuneração, melhor para uns do que para outros. [...]na sua moradia[...]na circulação[...]. Cidadania mutilada na educação.”

4.1. A EJA no fluxo dos movimentos sociais

Conforme Gohn (2003), os movimentos sociais são manifestações realizadas por diferentes grupos pertencentes à sociedade civil com interesses diversos que a partir da inquietude e da não aceitação da opressão da classe trabalhadora lutam por justiça social. Os estudos da pesquisadora enfatizam que os movimentos e as manifestações sociais no Brasil, ocorreram em várias conjunturas políticas nas mais diversas esferas da sociedade. Em suas pesquisas, a autora demonstra a variedade de lutas, desde movimentos organizados para a libertação política do país, passando por movimentos estudantis por uma educação pública de qualidade, bem como os movimentos de camponeses e toda sorte de movimentos populares urbanos. No que se refere às reivindicações pela educação, Gohn (2016, p. 1) ressaltou que

[...]têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

A EJA é fruto dos movimentos sociais em favor da educação das pessoas adultas como garantia de direito ao conhecimento e a educação em qualquer momento da vida. Vale ressaltar, que o movimento social que imprimiu visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos a nível internacional foram as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (Amaral e Oliveira, 2021).

O movimento das Conferências projetou a EJA para o mundo. Antes delas nenhum outro movimento com proporções internacionais foi realizado a fim de refletirmos sobre a defesa da educação das pessoas adultas. Abaixo um quadro com a trajetória das 7 (sete) versões dessas Conferências realizadas pelo mundo no intervalo de 10 (dez) anos.

Quadro 3: Trajetória das Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CONFINTEA	LOCAL	ANO	TEMA	PARTICIPAÇÃO
CONFINTEA I	Elsinore, Dinamarca	1949	Educação de Adultos	27 países
CONFINTEA II	Montreal, Canadá	1960	A educação de adultos em um mundo mutável	51 países
CONFINTEA III	Tóquio, Japão	1972	A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida	83 países
CONFINTEA IV	Paris, França	1985	O desenvolvimento da Educação de Adultos: aspectos e tendências	122 países
CONFINTEA V	Hamburgo, Alemanha	1997	Aprendizagem de adultos, uma chave para o século X	150 países
CONFINTEA VI	Belém do Pará, Brasil	2009	Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adulto	144 países
CONFINTEA VII	Marrakech, Reino de Marrocos	2022	A aprendizagem e educação de adultos para o desenvolvimento sustentável – uma agenda transformadora	142 países

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora em 2023 a partir das informações dos sites¹⁵ da UNESCO e do Fórum de EJA.

¹⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>

A UNESCO destacou a relevância das Conferências V e VI no documento que trata dos 60 (sessenta) anos de CONFINTEA. Conforme o referido documento, apesar de serem realizadas em contextos diferentes, o destaque dessas duas Conferências deve-se porque ambas

[...]seguem um formato organizativo e mobilizador bastante parecido. Ambas são precedidas por amplos processos de mobilização e documentação que objetivam estabelecer tendências e desafios globais. Os Estados-membros são convidados a preparar e validar os seus relatórios nacionais sobre o estado da arte da EJA no seu respectivo país da forma mais participativa e coletiva possível. As duas conferências são precedidas por cinco conferências regionais e cada uma das quais produz o seu relatório regional de síntese tomando como insumo principal os relatórios nacionais. Cada conferência termina com um documento divulgado e debatido antes e durante o encontro e aprovado por unanimidade no final: a Declaração de Hamburgo em 1997 e o Marco de Ação de Belém em 2009. (UNESCO, 2014, p. 44).

Vale ressaltar, que foi também a partir dessas Conferências que o movimento dos fóruns de EJA se dilatou por todo o mundo. Sobretudo, a partir do Marco de Belém que destaca e amplia o conceito de aprendizagem e educação de jovens e adultos como componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2014). Esse documento tem importância significativa para as conquistas da EJA, especialmente para o Brasil. Tendo em vista que reverberou no avanço das políticas do Plano¹⁶ Nacional de Educação (PNE 2014-2024) cujas diretrizes das metas 8, 9 e 10 (oito, nove e dez) contemplam a EJA de forma mais específica.

No Brasil, a educação das pessoas adultas tem as suas origens nos movimentos de educação popular fomentados nas décadas de 50 e 60 (cinquenta e sessenta), tendo no pensamento filosófico de Paulo Freire e na sua concepção de alfabetização de adultos a principal fonte de inspiração. Freire (2021, 2016) ao iniciar tal movimento em favor da educação dos analfabetos no Brasil, argumenta que tal processo deve corresponder à formação plena do ser humano, definida por ele como preparação para a vida, para a formação de valores, relacionados a uma consciência política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Graças a sua ação e contundência por uma educação conscientizadora, bem como o sucesso do seu trabalho iniciado no Nordeste do Brasil, é instituído no país o Plano Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁷ com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos, mas que foi interrompido logo após o golpe militar de 1964.

¹⁶ [Microsoft Word - Notas Técnicas PNE 2011 2020 - 5 5 2011.doc \(mec.gov.br\)](#)

¹⁷ <http://forumeja.org.br/pna>

O contexto do governo militar brasileiro impede que seu trabalho avance e Freire torna-se um exilado político no período de 1964 a 1979. (Haddad, 2019). Sendo assim, nesse cenário adverso de ditadura militar, no lugar da concepção freiriana de educação de adultos o governo impôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que espalhou-se por todo país e enfatizou um processo de alfabetização baseado na cartilha do “Ivo viu a Uva”. Vale ressaltar que paralelo ao MOBRAL, os movimentos populares continuaram seu trabalho silencioso em prol da alfabetização de adultos com profundo significado, a exemplo das Administrações Populares.¹⁸

Nesse viés, enfatizamos que a história do Brasil, desde a sua colonização, é atravessada pela luta dos movimentos sociais tanto na cidade quanto no campo. Todavia, as reivindicações por um Brasil mais democrático, mais cidadão eclodiram de forma mais contundente no final da década de 1970, sobretudo com o Movimento dos Estudantes (ME) nas lutas de oposição ao regime militar. Nesta perspectiva, essas manifestações tiveram notoriedade na jornada pelas eleições diretas e pela aprovação do texto da carta constitucional de 1988, afirmando assim a força dos movimentos sociais no avanço dos direitos civis e políticos no país e, essencialmente, no direito pela educação que reverberou na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, que determinou no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade, preconizando no artigo 37 que: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Sublinhamos que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o PNE e a incorporação da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) se constituem em verdadeiras conquistas para a EJA produzidas pelos movimentos sociais. Todavia, o contexto ainda é adverso, considerando que as políticas neoliberais vigentes no país objetivam destinar os estudantes da EJA apenas para o preenchimento de mão-de-obra para as funções subalternas do mercado de trabalho. É contra esse pensamento opressor que os movimentos sociais em favor da Educação de Jovens e Adultos lutaram e continuam lutando. E dessas lutas se originaram as audiências públicas, os movimentos de alfabetização, os encontros nacionais e estaduais, os coletivos e, sobretudo os fóruns sociais e de EJA pelo mundo e pelo país, tais como:

¹⁸ <http://forumeja.org.br/pna>

- FMS - Fórum Social Mundial, encontro anual internacional articulado por movimentos sociais, ONGs (Organizações Não Governamentais) e pela comunidade civil para discutir e lutar contra o neoliberalismo, o imperialismo e, sobretudo, contra desigualdades sociais.
- FORUMEJA – Fóruns de EJA espalhados pelo Brasil, são espaços de mobilização onde congrega as atrizes e os atores em favor da educação de jovens e adultos com a perspectiva de construir uma política pública para a modalidade de forma coletiva.
- MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos que promoveu uma ação alfabetizadora popular extrapolando a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, pautando-a nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da educação enquanto de adultos enquanto ação política e cultural.
- ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, desde 1999 é um espaço criado para divulgar anualmente os frutos desses encontros nacionais, visando contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil.
- EREJA – Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de fortalecer a EJA a nível regional no Brasil.

Vale destacar a força de dois coletivos em favor da EJA na rede municipal de ensino de Salvador: o Coletivo de Coordenadoras/ores Pedagógicas/os¹⁹ e o Fórum EJA Salvador. Esses grupos articulados fizeram o enfrentamento denunciando nos últimos anos a política de fragmentação e desvalorização da educação de jovens e adultos implementada pelo executivo municipal através da SMED. As pautas em defesa de uma EJA viva e potente, bem como as denúncias do alargamento da precarização e fragmentação das políticas para a modalidade no município foram propagadas nas redes sociais²⁰ no Instagram e nos grupos de WhatsApp cujo alcance e visibilidade se ampliaram e reverberou nas audiências públicas, nas diversas lives e manifestações nas praças e ruas de Salvador organizadas pelos coletivos.

Nessa perspectiva, esses coletivos mobilizaram a categoria e seu representante a saber, Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB- Sindicato) e também a comunidade escolar denunciando junto ao Ministério Público da Bahia esse cenário adverso da EJA. Tal ação gerou à produção do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC)

¹⁹ O Coletivo de Coordenadoras/es é um grupo de coordenadoras/es que atuam na rede municipal de ensino de Salvador e que luta em prol dos interesses da classe e na efetivação do direito à educação de todas/os estudantes dessa rede, especialmente da EJA.

²⁰ Em anexo (A) os prints das redes sociais dos coletivos.

no qual o município se comprometeu em realizar uma política de atenção para a EJA, inclusive com a possibilidade de reabertura de 42 (quarenta e duas) escolas das 44 (quarenta e quatro) que foram fechadas em 2022, entre outras reivindicações que constam nas 22 (vinte e duas) Cláusulas do TAC a fim de zelar pelo direito da educação das/os estudantes da EJA em qualquer momento da vida.

Compreender essa perspectiva mobilizadora dos movimentos sociais na constituição da EJA é situá-la como uma importante ferramenta de militância política para reparar uma dívida social que o Brasil tem com milhões de pessoas, que ainda não se alfabetizaram no país, como bem corrobora o Parecer²¹ (11/2000).

Nessa perspectiva, é fundamental refletir sobre a importância de um currículo voltado para a formação humana desses sujeitos que já se encontram suscetíveis na sociedade. Vale ressaltar, que o cenário educacional no Brasil é preocupante em todos os níveis e se potencializa na EJA, demandando avanço nas políticas públicas, sobretudo no que tange à concepção de currículo e à formação das/os profissionais dessa modalidade.

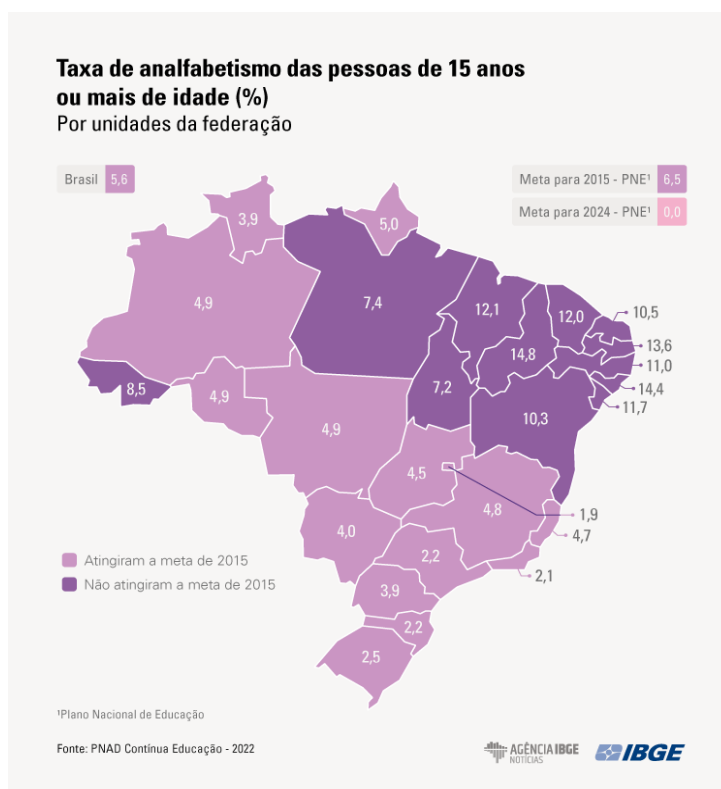
Os indicadores da última pesquisa do IBGE (2022)²² são provas disso e demonstram que é preciso agir na direção de mobilizar todas/os educadores envolvidos nesse contexto a fim de reverter esses índices desfavoráveis e fazer valer as diretrizes do PNE que tem como meta a erradicação da taxa de analfabetismo no Brasil até 2024, conforme afirma a coordenadora de Pesquisas por Amostra de Domicílios do IBGE (2022), Adriana Beringuy: “Um dos itens seria a redução da taxa da população de 15 anos ou mais para 6,5% em 2015 e a erradicação em 2024. A meta intermediária foi alcançada em 2017 na média Brasil, porém, no Nordeste e para a população preta ou parda, ainda não foi alcançada.” Segue mapa com os indicadores da última pesquisa do IBGE²³ realizada em 2022.

FIGURA 3: Mapa- Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade

²¹ <https://www.google.com/search?q=o+Parecer>

²² <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>

²³ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>



Fonte: IBGE, (2022): <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>

O mapa expõe que as maiores taxas de analfabetos no Brasil se concentram na Região Nordeste do país. E, que apesar das pesquisas de 2022 demonstrarem que o analfabetismo caiu, ele ainda continua alto no país e nessa região, sobretudo nos estados do Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%) que não atingiram as metas do PNE. A Bahia com um percentual de 10,3% de pessoas analfabetas também se inclui no grupo dos estados que não atingiram a meta. Ou seja, o mapa revela que, infelizmente, o Brasil não tem garantido o que prevê o artigo 208 da Constituição Federal sobre a educação básica gratuita e de qualidade para todas/os brasileiros, inclusive para aqueles que não tiveram a chance de estudar no tempo regulamentar.

Dito isso, qual seria então, os fundamentos do currículo ou dos currículos apropriados para reverter tal situação que cerceia o direito à educação das pessoas jovens e adultas do nosso país? Qual o papel dos movimentos sociais na constituição desses currículos?

4.2 Qual currículo importa para a EJA?

Arroyo (2015, p. 53) enfatiza que “os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda...- colocam com destaque o direito à escola, a universidade, ao conhecimento, à cultura [...]” Nesse sentido, os currículos precisam se abrir para essas pautas, no viés da educação popular e ampliar os conhecimentos a partir da diversidade dos sujeitos da EJA

reconhecendo-os, sobretudo como cidadãs e cidadãos de direitos. Vale dizer, que essa dimensão sobre currículo contextualizado para as/os estudantes da EJA é, portanto, uma discussão política. No Brasil, as políticas educacionais retrocederam nos últimos 5 (cinco) a fim de cumprir os ditames dos interesses das políticas neoliberais que se impõe no país repercutidas no discurso da meritocracia. Haja vista, a concepção de educação defendida na BNCC que não valoriza a EJA, como apresentamos acima, e o que a Base pauta sobre o Novo Ensino Médio.

Freire (2015) argumenta que na cultura educacional do nosso país, os currículos são impostos aos sujeitos como verdades absolutas e salvadoras. Afirma que é preciso superar isso, através do diálogo e do desenvolvimento da criticidade. Tendo em vista que ensinar exige respeito aos conhecimentos, saberes e práticas sociais das/os estudantes a fim de que as pessoas “abram os olhos” e compreendam o seu próprio mundo. Todavia, isso não significa esvaziar os currículos a serem ensinados e/ou convertê-los apenas ao saber ingênuo da população, pelo contrário, ele pontua que os currículos precisam transformar o saber ingênuo em saber crítico e socialmente válido.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me converter ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar a sua história social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando a sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 2015, p.79).

Na perspectiva dos autores supra citados o currículo mais pertinente para a EJA terá como fio condutor de suas práticas educativas a percepção do ser humano em sua totalidade, preocupando-se em construir alternativas que possibilitem a problematização de sua condição humana e necessidades. Para eles, é fundamental a construção de uma perspectiva curricular que produza saberes, mas também, visões de mundo e enfrentamento da realidade da vida no intuito de transformá-la para melhor. Ou seja, fica evidente na perspectiva dos autores que a ideia de um currículo único e homogêneo não condiz com a pedagogia conscientizadora e libertadora. Concordando com os estudos teóricos de Gramsci (1982) sobre a diversidade cultural das pessoas em uma sociedade.

Em suma, todo *homem e mulher* fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 6-7 grifo meu).

Nesse sentido, ressaltamos que a heterogeneidade das pautas dos movimentos sociais é importante na constituição dos currículos da EJA e, quanto mais amplo e contextualizado ele for melhor será o seu alcance no universo da diversidade dos sujeitos. No entanto, ressaltamos que, referindo-se à Bahia e, sobretudo ao município de Salvador

existem pautas que são imprescindíveis para a formação da cidadania e emancipação social, política e cultural dessas pessoas, considerando o contexto histórico e atual, a saber: o movimento das relações étnico-raciais; o movimento feminista; o movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis ou Trans, Queer, Intersexo, Assexual e demais Orientações e Identidades de Gênero); o movimento das questões ambientais; o movimento das pessoas com deficiência e o movimento relacionado ao mundo do trabalho. Vale ressaltar que essas pautas aqui elencadas não são prescritivas e/ou fechadas. Pelo contrário, são possibilidades de ampliar “a riqueza de experiências sociais que os(as) educandos(as) e seus (suas) professores(as) levam para as escolas pressionam por uma visão mais ampliada dos conhecimentos e da função dos currículos e da docência[...]” (Arroyo, 2022, p. 123).

Destacamos, que para a EJA de Salvador, todas elas são importantes e precisam ser desenvolvidas nos contextos escolares, tendo em vista que são muitos os desafios enfrentados pelas/os profissionais da rede municipal de Salvador, a exemplo da juvenilização da rede já citada anteriormente que é um desafio cada vez mais presente e referendado pelo Parecer CNE/CEB nº1/2021, bem como no que se refere ao trabalho com as pessoas com deficiência que a rede ainda não oferece as condições adequadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dessas pessoas. Tanto no que tange aos aspectos de adequação dos espaços e tecnologia apropriada, quanto aos aspectos da formação das/os profissionais. Outro ponto que também destacamos é que a EJA soteropolitana é formada por trabalhadoras/es formais ou informais que se esforçam para continuar estudando, mas que enfrentam as barreiras do cumprimento do horário único e do cansaço físico e mental que não é considerado na efetivação das políticas do município para a modalidade, uma vez que não flexibiliza a sua oferta, sobretudo no que se refere aos horários. E isso é o oposto do que orientam as/os estudiosas/os da EJA, especialmente Arroyo (2017) quando ele afirma que:

Será um contrassenso político, pedagógico e ético obrigar as/os jovens-adultas/os trabalhadoras/es a submeterem-se à rigidez dos tempos escolares, reprovadas/os, vitimadas/os por ela desde crianças e adolescentes. As altas evasões e desistências na EJA revelam não tanto o abandono e o desinteresse por retomar seu direito à educação, mas a inviabilidade de articular tempos rígidos de estudos e tempos não controlados de seu sobreviver, trabalhar. (Arroyo, 2017, p. 63 grifo meu).

Enfim, todas as pautas são relevantes e merecem atenção. Além daquelas já pontudas, é importante destacar as que se referem à luta pela dignidade das mulheres, dos gays e de todas as pessoas da comunidade LGBTQIA+ que sofrem variadas formas de violências, tanto as simbólicas quanto àquela que atentam contra a vida dessas pessoas, haja vista os índices de feminicídio, bem como os assassinatos da população homoafetiva.

O Brasil²⁴, absurdamente é o país que mais mata a população LGBTQIA+ e, infelizmente na Bahia esses índices também são altíssimos. De maneira que a educação deve assumir um papel importante na perspectiva de desconstruir o machismo e a homofobia, contribuindo assim para a formação de seres humanos mais respeitosos e amáveis. Todavia, nesse estudo, me limitarei a desenvolver 3 (três) dessas pautas, eleitas como imprescindíveis para o fortalecimento e ampliação do currículo da EJA em Salvador, mas especialmente, porque me tocam enquanto cidadã, mulher negra e profissional da educação. São elas:

- Currículo voltado para o empoderamento das mulheres;
- Currículo voltado para as questões étnico-raciais;
- Currículo voltado para as questões ambientais.

É lícito dizer que as pautas aqui destacadas além de ampliar, fortalecer os currículos e apontar algumas pistas para a ressignificação da práxis formativa das/os docentes, se referem à vida dos sujeitos em sua totalidade. Ou seja, essa percepção formativa implica na implementação de currículos coerentes com a vida real e a cultura das pessoas da EJA, considerando as questões históricas e factuais que envolvem a população soteropolitana no universo da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Salvador. As pautas propostas se traduzem em um imperativo para alavancar a emancipação dos sujeitos e a qualidade de vida das suas comunidades. A partir do desenvolvimento delas ficará constatado que a EJA no Brasil e, particularmente em Salvador, é negra, formada, em sua maioria, por mulheres (negras, mães solas) e, que a questão ambiental é mais que urgente nos dias atuais, tendo em vista os eventos extremos que assolam o planeta, muito em função do *módus operandi* do sistema capitalista e suas políticas neoliberais que há tempos vem solapando a Terra.

4.3- Currículo voltado para o empoderamento das mulheres

Como mulher negra e educadora que se desenvolveu em um contexto familiar em que o patriarcado se impôs, sempre refleti sobre as condições e o papel da mulher na sociedade e, portanto, sempre questioneei a disparidade de oportunidade e participação das mulheres nos diversos espaços sociais em relação aos homens. É lícito afirmar que, a despeito de toda luta feminina, essa desigualdade ainda é evidente, em pleno século XXI. Sendo assim, as mulheres ainda são sub representadas em diversas áreas sociais no Brasil e no mundo. Conforme reportagem publicada no site de notícias do Uol²⁵ no dia 09 de

²⁴ <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp>

²⁵ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/04/09/representatividade-feminina->

abril de 2024 com base nos dados do IBGE, os índices do país são piores do que de países como a Arábia Saudita e a Rússia quando se referem ao quesito representatividade feminina. “O Brasil ficou atrás de Arábia Saudita e da Rússia no ranking de representatividade feminina nos parlamentos nacionais dos países do G20”, diz a reportagem.

Nessa perspectiva, as mulheres continuam sendo discriminadas, sofrendo diversas formas de violência, recebendo menores salários que os homens, assumindo as atividades e a organização doméstica mesmo quando trabalham fora, conforme levantamento realizado pelo Ministério do Trabalho.²⁶ Sendo assim, a vida acadêmica da maioria das mulheres, principalmente das mulheres negras, é interrompida, obrigando as mesmas a se esforçarem um pouco mais e frequentarem a EJA depois de uma rotina exaustiva de trabalho. Nesse sentido, os questionamentos que surgem são: O que será que as ações educativas desenvolvidas nos espaços de formação colaboram para isso? Como os currículos poderão contribuir para o letramento das mulheres sobre as pautas feministas que valorizam o seu empoderamento?

A intelectual e ativista política estadunidense Bell Hooks (2023, p.25) afirma que “feministas são formadas, não nascem feministas.” Nessa perspectiva é fundamental que os espaços formativos e aqui nos referimos aos da EJA, possibilitem essa oportunidade de letramento e formação em que as mulheres se conscientizem da sua condição de violência, subalternidade, exploração em que vivem ao longo dos tempos e, busquem transformar a sua realidade. Sobre isso Hooks (2023) argumenta:

Antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência. A conscientização feminista revolucionária enfatizou a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele é disseminado e mantido. Compreender a maneira como a dominação masculina e o sexismo eram expressos no dia a dia conscientizou mulheres sobre como éramos vitimizadas, exploradas e, em piores cenários, oprimidas. (HOOKS, 2023, p.25-26).

A escritora é contundente ao argumentar que se não houver um empenho de todas/os para “criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e práticas feministas serão enfraquecidas pela informação negativa[...] O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo.” (Hooks, 2023, p. 47-8).

²⁶ <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias>.

As discussões de Hooks (2023) estão em total sintonia com os estudos de Freire (2021) no que tange aos processos formativos que conscientizam e libertam as pessoas da sua condição de oprimidas. Para Freire (2021) a educação só tem sentido se o ser humano conhecer a liberdade e buscar a transformação da sua realidade para melhor, que conforme o autor, o conhecimento é o caminho. Assim Freire afirma:

Quem melhor que *as/os oprimidas/os*, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que *elas/eles*, os efeitos da opressão? Quem mais que *elas/eles*, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2021, p. 42-43 grifos meu).

Se a educação é o caminho para a conscientização e libertação das pessoas, o currículo, para nós, é o mecanismo de transformação. O currículo é a ferramenta fundamental para alargar os horizontes das mulheres e todas as pessoas da EJA. Portanto, conforme Arroyo (2022), é fundamental inserir as histórias de vida e vivências dos sujeitos nos currículos. O autor enfatiza que fazer isso “significa trabalhar o ensinar-aprender sobre experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar *mestres/mestras e alunas/alunos* entre si e com os conhecimentos.” (Arroyo, 2022, p. 153 grifo meu).

Nessa perspectiva, é importante dizer que a escola com turmas de EJA representa um espaço formativo potente, um lugar onde as mulheres, sobretudo as negras, que sofrem as violências do racismo e sexismo, precisam ser acolhidas e estimuladas a superar as suas dificuldades, que em Salvador, são inúmeras. A maioria das mulheres soteropolitanas, no contexto da EJA, é líder de família, mãe solteira que a despeito dos reveses da vida, sonha com melhores dias. A escola, para elas, é um local de aprendizado e conhecimento, mas também de esperança de ressignificação da sua posição e representação na vida social. No entanto, para que isso se concretize é fundamental atentarmos, entre outras coisas, para aquilo que Ribeiro (2018) afirma no seu livro “Quem tem medo do feminismo negro”:

É imprescindível que se leia autoras negras, respeitando suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão. É um convite para um mundo no qual diferenças não significam desigualdades. Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas do silenciamento e da negação. Queremos coexistir, de modo a criar novas bases sociais. (RIBEIRO, 2018, p 27).

Nessa direção, Angela Davis (2017) em seu livro ‘Mulheres, Raça e Classe’ afirma que “precisamos nos esforçar para ‘erguer-nos enquanto subimos’. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco.” (Davis, 2017, p. 17).

É disso que a EJA precisa, de currículos voltados para as demandas dos seus sujeitos, de modo que as/os ergam e as/os levem à reflexão e conscientização. Se elas são mulheres, é fundamental que essa reflexão priorize a pauta feminista, no sentido amplo da sua palavra. O “feminismo tem a ver com direitos – é sobre mulheres adquirirem direitos iguais[...] Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração e opressão.” (Hooks, 2023, p. 12-13). É lícito dizer que o feminismo tem a ver sobretudo, com a luta das mulheres para mudar esses índices alarmantes de feminicídio tão presentes na nossa sociedade. Sendo assim, ressaltamos que o enfrentamento ao machismo, sexismo, racismo, feminicídio e todas as formas de violência contra a mulher pode ser realizado e/ou iniciado por meio de uma proposta curricular que priorize no escopo da sua concepção a história, a organização e a valorização dos movimentos sociais das mulheres.

4.4- Currículo voltado para as relações étnico-raciais

É no xaréu que brilha a prata luz do céu
E o povo negro entendeu
Que o grande vencedor se ergue além da dor
Tudo chegou sobrevivente no navio
Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente

Caetano Veloso

Nesta pauta, ressaltaremos a importância do currículo voltado para as relações étnico-raciais, a fim de atender as demandas do povo negro que ‘chegou sobrevivente no navio’, considerando que esse é o tom da pele predominante na EJA não apenas de Salvador, mas conforme PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022) se apresenta no contexto da EJA no Brasil.

Nesse sentido, Silva (2014) salienta que o currículo é, entre outras coisas, uma narrativa de raça entrelaçada com as questões de poder e afinidade com o que se é desenvolvido e valorizado. O autor frisa que é preciso questionar as narrativas poderosas de identidade que permeiam o currículo. Ressalta que na concepção crítica as diferenças étnicas e raciais precisam ser colocadas no centro do currículo como uma perspectiva histórica e política. Afirma que não existe espaço nas diretrizes curriculares para pensar no racismo como algo elementar e individual: “um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista. [...] o racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas.” (Silva, 2014, p. 102).

A educação para a igualdade étnico-racial está prevista nas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e mesmo assim as manifestações racistas, preconceituosas e os discursos de

ódio, de intolerância racial e religiosa ainda são crescentes no país e, infelizmente, nos contextos educacionais. Sendo assim, além do investimento na formação das profissionais no que tange à temática, faz-se necessário investir nas ações pedagógicas cotidianas dos ambientes formativos e o currículo é o instrumento mais potente para isso. Tendo em vista que o currículo não é uma ferramenta receptaria de conhecimentos neutros. Pelo contrário, “é uma invenção reguladora dos conteúdos e das práticas envolvidas nos processos de ensino.” (Sacristán, 2013, p. 20).

A filósofa Djamila Ribeiro (2019), argumenta que desde a infância as pessoas negras são pressionadas a pensarem sobre a sua origem racial. Conforme ela, isso deve-se aos xingamentos e piadas racistas que as/os negras/os sofrem desde crianças. A autora narra que passou por diversas situações preconceituosas, até mesmo no seio da sua família e por parte de pessoas que a amavam, tais como o pai, os irmãos. Narra que eles a chamavam de “neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” e, essas situações a fizeram entender que ser preta não era normal, era ser estranha, diferente, ser um defeito. O resultado disso foi que a sua autoestima caiu e ela passou a se disfarçar. “[...] fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era o racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. [...]” Não me descobri negra, fui acusada de sê-la.” (Ribeiro, 2019, p.24).

A autora enfatiza que infelizmente o conhecimento divulgado na escola não se relacionava com as suas vivências e experiências. Ou seja, o currículo oficial desenvolvido na unidade escolar privilegiava a cultura eurocêntrica e não representava a sua própria e, muito menos, se importava com o que ela estava passando. Sendo assim, ela se considerava errada, anormal. Havia uma distinção evidente entre os brancos e os negros. (Ribeiro, 2019) ressalta que isso ocorre há muito tempo e que é por falta de análise do tema nas instituições educativas, sobretudo nas escolas que esse quadro se naturalizou e permanece na sociedade brasileira.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um privilégio – acabam pensando que esse é o único mundo possível. Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. (RIBEIRO, 2019, p.24-25).

Corroborando os estudos de Ribeiro (2019) sobre a importância do processo educacional e o papel da escola para a reflexão sobre o tema do racismo, Gomes (2012) frisa que a educação é percebida pelo movimento negro como espaço de formação fundamental para ressignificar e politizar a raça. Ela afirma que é preciso a construção de

um diálogo com os diferentes sujeitos no enfrentamento da discriminação racial, luta pela democracia e alternativa de promoção social para o povo negro.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735).

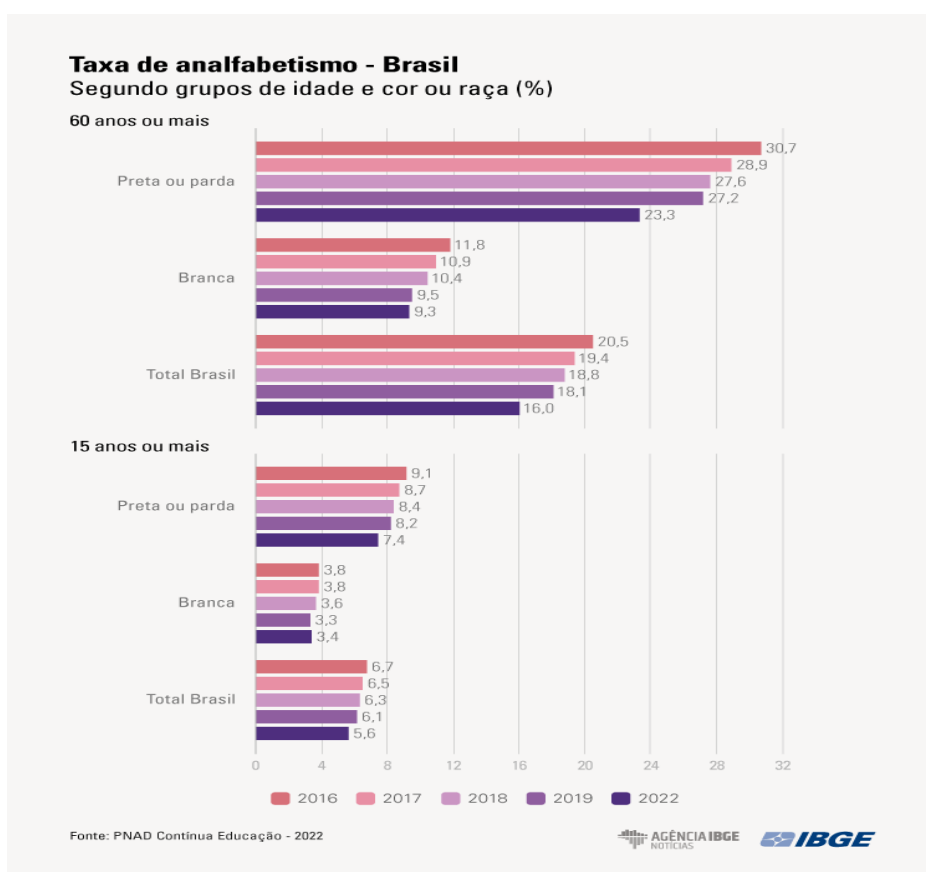
A pesquisadora Eliane Boa Morte do Carmo (2021) ao tratar sobre a questão “quem é negro no Brasil” em sua tese de doutorado, destaca que a maioria das/os estudantes matriculados na RMS naquele contexto eram negra/os. Vale dizer que essa estatística não mudou, tendo em vista que Salvador é a cidade com o maior contingente de pessoas negras fora do continente africano, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo assim, já está posta a demanda para a reflexão relacionada ao tema da relação étnico-racial no contexto escolar a fim de favorecer afirmativamente a aprendizagem das pessoas negras. Carmo (2021) também argumenta que além de toda a legislação brasileira que prevê o desenvolvimento da temática nos processos formativos no âmbito das escolas e demais instituições de ensino - LDBEN 9.394/96 e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 - o município de Salvador reúne no bojo da sua política educacional as diretrizes que permitem a implementação de um currículo voltado para o desenvolvimento da temática.

Além da legislação nacional há as legislações municipais que embasam esta discussão e nos convoca a pensar de forma mais detida para o currículo escolar e os posicionamentos a serem assumidos por todos os profissionais da educação no sentido de tornar a legislação não apenas letra, mas acima de tudo uma ação concreta que favoreça, positivamente, a formação, a autoestima e o intelecto das estudantes e dos estudantes. (CARMO, 2021, p.31).

Diante do exposto, ressaltamos que poderíamos citar outros fatos, estudos, pesquisas, autoras e autores que destacam que o racismo e a desvalorização histórica da cultura negra e todo contexto de discriminação que afeta o povo preto são as razões centrais pelas quais urge a constituição de currículos da EJA voltados para as relações étnico – raciais em Salvador, visando a ressignificação da raça negra e a superação da narrativa escravocrata. No entanto, resolvi apresentar os números que estampam essa realidade. A alta taxa de analfabetismo no contexto da EJA que, somando-se ao que foi apresentado, afeta diretamente as pessoas pretas e pardas do Brasil, conforme expõe a figura abaixo demonstrando o resultado da última PNAD²⁷ Contínua da Educação 2022 (IBGE, 2022).

FIGURA 4: Taxa de analfabetismo – Segundo grupos de idade e cor ou raça

²⁷ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>



Fonte: IBGE, (2002) <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias>

A pesquisa aponta que, infelizmente, a taxa de analfabetismo da população preta e parda é duas vezes maior que a da população branca. Revela especificamente que “entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%)”, ou seja, os analfabetos são negros e a EJA também.

Lélia Gonzalez (2009) enfatiza que a Lei Áurea não efetivou a verdadeira libertação dos negros no Brasil. Ao contrário, ela argumenta que a citada lei apenas faz uma formalização jurídica no país, considerando que “para nós, mulheres negras e homens negros, nossa luta pela liberdade começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje.” (Gonzalez, 2009, p. 1). Sendo assim, é fundamental refletir e, sobretudo repercutir a luta pela verdadeira libertação do povo negro, cujos processos formativos emancipatórios e antirracistas são fundantes.

Santos e Dantas (2020) ao se debruçarem sobre a realidade da população negra, argumentam que somente uma educação pautada na diversidade e no viés antirracista será capaz de emancipar as pessoas, reverter tal cenário e devolver a dignidade para a população negra. Para as autoras, é preciso que as/os profissionais, as pessoas e instituições formativas envolvidas no contexto educacional se comprometam na tutela de processos educacionais

distintos do colonialismo, e, portanto, democráticos, reflexivos e progressistas. Lemos assim nas suas palavras:

Dessa forma, para a garantia da justiça social, o exercício da cidadania incluyente e ativa, defende-se para essa modalidade um modelo de educação antirracista como via para a prática do reconhecimento dos direitos por meio de uma educação para as diversidades. O que perpassa pela defesa de uma pedagogia libertadora, crítica, decolonial e emancipatória. Isso envolve o compromisso das instituições educacionais democráticas, dos agentes públicos, gestores, docentes, discentes e todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a produção e reprodução do cotidiano escolar. (SANTOS e DANTAS 2020, p. 6).

Nessa perspectiva, Santos e Dantas (2020) defendem a Educação de Jovens e Adultos como uma ação afirmativa e reparadora para a população negra que luta por justiça social e, essencialmente para desfazer as consequências do processo histórico da escravização do Brasil, cujo direito à cidadania fora furtado. Nessa direção, as autoras frisam que é necessário “pôr em prática estratégias, planos, desenhos curriculares, projetos e ações que efetivem o preceito legal da educação como um direito social.” (Santos e Dantas, 2020, p. 8), apresentam o processo de afrobetização²⁸ e letramento de (re) existência como pistas e possibilidades para ressignificar a práxis pedagógica nos contextos da EJA e forma de assegurar uma prática pedagógica antirracista.

Afrobetização e letramento de (re) existências representam um único movimento que permite o exercício do aprendizado coletivo e compartilhado a partir do reconhecimento e valorização da leitura de mundo de cada sujeito, permitindo que, a partir de então, eles possam experienciar nas interações intersubjetivas a tomada de consciência numa ação significativa e transformadora. Ele permite releituras, afirmações e valorizações de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras. (SANTOS e DANTAS, 2020, p. 14).

Diante desse panorama é que a proposta curricular da EJA de Salvador não pode prescindir de pautar as questões voltadas para as relações étnico-raciais e de viabilizar todas as possibilidades de desenvolver a cultura afro-descendente que desconstrua a herança estrutural de desigualdade e de oportunidade que ainda persiste no país. Seja amparando-se na legislação oficial como partida e/ou por meio de situações cotidianas positivas baseadas nas conquistas do movimento negro ou, até mesmo, nas situações negativas que, infelizmente, são frequentes nas vivências dos sujeitos da EJA, de modo que ressignifique a práxis e, acima de tudo devolva a dignidade para esse povo negro da EJA que já “viu a crueldade bem de frente e ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente.”

²⁸ Termo desenvolvido pelas autoras a partir de um projeto de intervenção social, coordenado pela psicóloga Vanessa Andrade, com crianças negras das comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, localizadas na zona sul do Rio de Janeiro.

4.5 Currículo voltado para as questões ambientais

Não é nenhuma novidade que vivemos em tempos difíceis para a manutenção da humanidade no planeta e preservação do próprio planeta. O fim da existência é uma realidade que se impõe a todos os organismos vivos da Terra na atualidade. Sendo assim, é preciso lembrar que os efeitos das mudanças climáticas, o esgotamento dos recursos naturais, a degradação ambiental e a urbanização desordenada têm se intensificado e aumentado cada vez mais a pobreza, a violência, as desigualdades ameaçando o desenvolvimento sustentável e a paz mundial, haja vista os eventos climáticos extremos ocorridos ultimamente, a exemplo das enchentes no estado do Rio Grande Sul e as diversas guerras envolvendo várias nações mundiais.

Freire (2015) orienta que as instituições de ensino devem abandonar o *módus operandi* da educação bancária que prioriza a mera transmissão de conteúdos e ressalta que as educadoras e os educadores devem refletir dialogando com os sujeitos aprendizes sobre a realidade concreta que os envolve em todos os aspectos da vida, orienta que é fundamental

[...]discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm em viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE 2015, p. 31,32).

Sendo assim, na perspectiva freiriana de educação, os conhecimentos e as informações sobre desastres ambientais, poluição de todas as formas, queimadas, redução das reservas de água doce, desmatamento, aquecimento global e eventos climáticos extremos, bem como o consumo exacerbado e demais fatores que têm gerado uma crise ambiental em várias partes da Terra não podem ser suprimidos dos currículos educacionais. Sobretudo, porque essa é uma realidade que acomete a todas e todos e, também porque os problemas ambientais têm se intensificado atentando contra a vida no planeta. A prova disso são os últimos relatórios²⁹ do Painel sobre Mudanças Climáticas (IPCC) referentes ao meio ambiente em todo o mundo. Eles retratam o agravamento desses problemas na medida em que as intervenções humanas sobre o planeta se multiplicaram para atender a concepção de progresso do mundo capitalista.

²⁹ <https://www.tnc.org.br/conecte-se/comunicacao/noticias/ipcc-report-climate-change/>

Vale ressaltar, as declarações³⁰ feitas pelo secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres sobre o estudo da Organização Meteorológica Mundial (OMM) das Nações Unidas e do Observatório Europeu Copernicus. O secretário afirmou que o mundo já passou da fase do aquecimento global e agora vive a fase da “fervura global”, com as temperaturas no hemisfério norte atingindo recordes consecutivos a ponto dos serviços meteorológicos da Europa indicarem que o mês de julho de 2023 ter sido considerado o mais quente da história. Analisando tal afirmação, Joe Biden, presidente dos Estados Unidos, corroborou o que disse o secretário-geral da ONU, pontuando que as altas temperaturas resultantes das mudanças climáticas representam uma "ameaça existencial" para a humanidade.

Todos esses desafios nos levam aos seguintes questionamentos: Que atenção a escola e demais instituições formativas têm dado para essa temática? As questões ambientais têm espaço nos currículos da EJA?

Arroyo (2022) é enfático ao afirmar que o espaço do currículo é concorrido e disputado, mas é necessário que fique evidente que nessa disputa as/os estudantes têm o direito à compreensão da realidade. Portanto, é imprescindível o desenvolvimento de currículos abertos aos sujeitos aprendentes, pois, a realidade que eclode da vida social adentra os ambientes escolares e, portanto, precisam ser considerados. Nas palavras do autor:

Será urgente pressionar para que desenhos curriculares e os livros didáticos se abram aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que foram e serão produzidos. Pressionar para que aos educadores e aos educandos não lhes seja negado o direito ao conhecimento real, em sua histórica complexidade. (ARROYO 2022, p. 149).

Nesse sentido, as questões ambientais assim como as questões étnico-raciais fazem parte da realidade concreta dos sujeitos da EJA de Salvador, logo são fundamentos essenciais na composição da proposta curricular. Tendo em vista que a Política Nacional de Educação Ambiental (AE) foi instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de 1999 e seu artigo 2º reforça que a Educação Ambiental representa um componente permanente da educação nacional e deve estar presente, de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. (Brasil, 1999).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), enfatizam que as escolas devem desenvolver uma abordagem ambiental que considere a interface entre a natureza, o sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, valorizando

³⁰ <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/07/27/confirmado-julho-de-2023-e-mesmo-o-mes-mais-quente-da-historia>

uma visão crítica, mais politizada sobre as ações desenvolvidas nas instituições de ensino. (Brasil, 2001).

Nessa perspectiva, de formação reflexiva e conscientizadora que extrapola os limites da escolarização é que a EJA deve contemplar a Educação Ambiental em suas diretrizes curriculares. Considerando que seus sujeitos vivenciaram mudanças no ambiente ao longo de suas histórias de vida. Paranhos e Shuvartz (2013) destacam que ao problematizarem tais transformações, elas podem fornecer aos sujeitos da EJA elementos para compreenderem os motivos e as causas do desgaste de tal relação conflituosa, bem como poderão gerar valores e atitudes coerentes sobre as questões ambientais.

Cavalcante (2005, p. 121) enfatiza que as ações sobre a Educação Ambiental desenvolvidas pelas/os educadores que defendem uma visão educacional crítica “devem partir do pressuposto de que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente, e este tensionamento surge de relações de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação.” Sendo assim, a que se pensar e desenvolver ações que façam um enfrentamento dessa visão mercadológica e proponha um novo *módus operandi* de viver no planeta. Em sintonia com a autora acima, a pesquisadora Francisca Silva (2005) em seus estudos sobre meio ambiente e sustentabilidade argumenta que a lógica do sistema econômico é oposta ao desenvolvimento ambiental, considerando que, para atender a economia, os recursos naturais são cada vez mais explorados de maneira destrutiva no planeta.

O sistema econômico, baseado no mito do crescimento ilimitado, fundado na crença de uma oferta infinita de recursos, não tem a coerência do sistema ecológico. A lógica da utilização intensiva dos recursos naturais foi desastrosa para o ambiente. Os economistas preocupam-se com os produtores e os consumidores, com o preço e o valor de troca das mercadorias, com a produção e o lucro. (SILVA, 2005, p. 35).

Corroborando com as autoras acima, após longos 15(quinze) anos, Krenak (2020, p.24) no seu livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” afirma que “precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania.” O autor ressalta que a humanidade precisa respeitar o planeta Terra, a coletividade e subjetividade dos povos, a terra solo, os rios e as montanhas como fazem os povos originários que aprenderam a personalizar o que existe na natureza, caso contrário, o autor afirma que seremos levados ao desastre socioambiental do Antropoceno³¹.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista.

³¹ Nova época geológica, conceito desenvolvido pelo químico Paul Crutzen (2000).

Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas, mas a todos. (KRENAK, 2020, p.49).

Outro ponto que o autor enfatiza é a necessidade de sairmos do estado de anulação da vida em que as virtudes do planeta são gastas para suprir as necessidades materiais de algumas pessoas em detrimento de outras que são excluídas, para assumirmos uma nova postura de enfrentamento a esse contexto desfavorável.

Krenak (2020) destaca a devastação do rio Doce, que seu povo chamam de Watu, significando o avô deles. Ele descreve com muita ênfase o crime ambiental do rompimento da barragem do Fundão, da mina de Samarco, controlada pelas multinacionais Vale e BHP Billiton, em novembro de 2015. Nesse desastre ambiental foram lançados no meio ambiente cerca de 45 milhões de metros cúbicos de rejeitos de ferro e desencadeou diversos problemas na saúde em milhares de pessoas a longo prazo, sobretudo na vida dos povos Krenak.

O rio Doce, que nós, os krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico.[...]O Watu, esse rio que sustentou a nossa vida às margens do rio Doce [...] está todo coberto por um material tóxico que desceu de uma barragem de contenção de resíduos, o que nos deixou órfãos e acompanhando o rio em coma. Faz um ano e meio que esse crime – que não pode ser chamado de acidente – atingiu as nossas vidas de maneira radical, nos colocando na real condição de um mundo que acabou. (KRENAK, 2020,p.41-42).

Até quando a ação humana destruirá as fontes da vida do planeta e a vida das pessoas por causa do sistema econômico? Nesse sentido, ressaltamos, que em virtude dos constantes desafios desse processo perverso e desenfreado da globalização mantidos pela política neoliberal, que tem como meta transformar as pessoas apenas em consumidoras e isso interfere grandemente na dinâmica ambiental, a educação surge como elemento questionador e como possibilidade de desenvolver um currículo mais amplo e flexível direcionados para a EJA. Um currículo, conforme Freire (2016), como fonte de conscientização e elaboração de hábitos diferenciados, os quais podem estar voltados à reciclagem e ao consumo sustentável e consciente, mais do que nunca evocados. A educação tem um papel importantíssimo de modo a desenvolver o comprometimento com as pautas relacionadas com a educação ambiental, a fim de revertermos o colapso, “o desastre do nosso tempo, ao qual algumas seletas pessoas chamam Antropoceno. A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo.” (Krenak, 2020, p.72).

Essa mesma perspectiva de educação e aprendizagem Gadotti (2009) defendeu e está em total sintonia com os argumentos de Freire e de Krenak corroborando que mais do

que ter acesso ao saber é necessário aprender com qualidade e significado, sobretudo com vista à transformação da vida social das pessoas.

No meu entender, quando falamos de centralidade da questão da aprendizagem, queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola. O direito à educação não se limita ao acesso. Mas, é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sócio-cultural” (sic) e “sócio-ambiental” (sic), como insiste Paulo Roberto Padilha (2007) – expressões aprovadas e incorporadas, por sugestão dele, na Cúpula do Mercosul Educacional, realizada em 2008. A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O’Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. (GADOTTI, 2009, p. 12).

Nesse sentido, Silva (2014) argumenta que currículo, saber e poder andam juntos. Sendo assim, cabe a escola e os espaços de formação despertar nos sujeitos da EJA novos conhecimentos relacionados à articulação do bem estar e ao cuidado com o planeta. Novos conhecimentos sobre consumo, compra e o bom uso do que se compra e se tem. Tendo em vista que tais conhecimentos possibilitarão que as/os estudantes reflitam sobre a necessidade de comprar ou de consumir determinadas coisas na contemporaneidade. Essas aprendizagens podem ser promovidas nos contextos formativos de EJA por meio da concepção freiriana de educação que visa conscientizar, emancipar e libertar as pessoas.

Diante do exposto acima, defendemos uma proposta de currículo para EJA na perspectiva multicultural com viés crítico em que se articulem “histórias de práticas, histórias de vida, cruzar existências, para daí emergir um currículo eivado de pautas vitais”. (Macedo, 2013a, p.80). Tendo em vista as demandas da diversidade cultural desses sujeitos que integram o contexto da EJA e que têm o direito à educação em qualquer momento da vida. Nesse sentido, é importante salientar que a melhor possibilidade será “analisar o currículo sob as tensões da pluralidade cultural; fazê-lo viver ética e politicamente os processos interculturais inerentes a qualquer experiência educativa; mobilizá-lo para se tornar um artefato aprendente em termos socioculturais.” (Macedo, 2013a, p.67).

Assim, a partir dos argumentos acima expostos, compreendemos que o currículo é vivo e compreendido como construção coletiva, articulado com a realidade dos sujeitos a fim de produzir conhecimento e, sobretudo aprendizagem para as/os estudantes da EJA, considerando que “quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade.” (Arroyo, 2022, p. 38). Outro ponto que fortalece a defesa dessa perspectiva curricular é o contexto sociopolítico e ambiental que estamos vivendo na contemporaneidade cujos eventos climáticos extremos estão cada vez mais presentes.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO DE EJA: QUE PROCESSOS IMPORTAM

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Gilberto Gil

A antiga e sempre nova reflexão sobre a formação docente será o enfoque dessa seção da dissertação. Digo antiga porque a formação da/o educadora/or tem cada vez mais se apresentado nos temas de pesquisas, encontros das/os professoras/es, seminários, debates e fóruns de Educação de Jovens e Adultos. A temática tem sido colocada em destaque e anunciada como uma das possibilidades de avanço na qualidade da EJA. Mas, ao mesmo tempo, a formação será sempre uma demanda nova e atual ao considerarmos os investimentos feitos na modalidade, os retrocessos, os indicadores de qualidade e, sobretudo o tempo, o curso da vida, aquilo que propõe Morin (2014, p.14) sobre “os desenvolvimentos próprios do nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais frequência, com os desafios da complexidade.

Vale ressaltar que além de todos esses pontos levantados faz-se necessário também, um olhar mais cuidadoso para pensarmos sobre a formação de quem forma as/os professoras/es, ou seja, um olhar para a formação das/os formadoras/es.

Nessa perspectiva, é que emergem as questões subjetivas das/os profissionais envolvidas/os: experiências, saberes, desejos e valores. Cabe ressaltar que a concepção de formação, defendida no escopo desse trabalho, é compreendida como um processo humano, na perspectiva crítico-reflexiva e permanente, tendo vista que somos seres inacabados. (Freire, 2015).

Sendo assim, enfatizarei a importância da formação continuada das/os profissionais que orientam/formam o corpo docente da EJA. Argumentarei, dialogando com as/os estudiosas/os da temática que somente o processo da formação permanente e a imersão em concepções teóricas condizentes com a modalidade poderão garantir a atualização das/os profissionais e a possibilidade de resignificação das práticas pedagógicas nas turmas da EJA, especialmente as concepções sobre “as teorias de currículo como um significativo objeto de estudo e análise nos cursos de formação”. (Moreira, 2021, p. 37). Essa reflexão tem permeado todo o desenvolvimento do trabalho, tendo vista que compreendemos que a concepção de currículo e a formação das/os profissionais envolvidas nos contextos da EJA tem intrínseca relação.

5.1 Algumas reflexões sobre a formação docente na EJA

Paulo Freire (2015) argumenta que ninguém nasce educador, mas que vai se formando através da prática e reflexão crítica da mesma. Nessa perspectiva, os desafios e complexidades apresentados no fazer docente da vida contemporânea impulsionam para processos formativos que rompam com as “velhas formas do viver” e do fazer pedagógico. No âmbito da EJA tais desafios se potencializam, sobretudo porque os espaços formativos específicos para a Educação de Jovens e Adultos no país ainda são restritos. (Dantas, 2019, 2020). Nessa direção, os processos de formação continuada podem se caracterizar como uma estratégia importante possibilitando pesquisa, compartilhamento de experiências e busca de conhecimentos fundamentais para suprir essa carência de formação que a modalidade enfrenta e, contribuir para que a educadora e o educador da EJA vão se formando e refletindo sobre a sua prática como bem frisou Freire (2015).

Imbernón, (2004, p.7) afirma que “a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico.” Ele argumenta que, a despeito de alguns avanços que a educação apresenta, ela ainda mantém o vínculo com o *módus operandi* da educação passada. Alerta que as/os docentes precisam se separar dessas concepções obsoletas que não conseguem mais garantir os processos educativos da atualidade e voltar-se para a educação que tem como cerne a vida das pessoas que é distinta do passado em vários aspectos. Assim o autor postula:

É claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista... Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar as desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. (IMBERNÓN, 2004, p. 7-8).

O autor enfatiza que a atitude docente que se espera tanto de uma instituição quanto das/os profissionais do século XXI se distancia da educação passada, cuja técnica e o saber científico eram priorizados. Conforme Imbernón (2004), o século XXI demanda que “o processo de formação deve dotar *as/os professoras/es* de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.” (Imbernón, 2004, p. 39 grifo meu). Sobre isso, Nóvoa (1997) já havia argumentado em seu livro em relação a formação de professores e, explicitou que para o sujeito adulto a formação só tem valor se conferir sentido para a sua vida. O autor ressaltou que não se trata de acumular informações ou técnicas, pelo contrário, a formação deve levar as/os profissionais a refletirem

criticamente sobre o seu fazer pedagógico, tendo em vista as subjetividades que envolvem o processo formativo. Nas palavras de Nóvoa (1997):

Urge por isso (re) encontrar espaços e interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus pressupostos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Evidenciamos nas argumentações dos estudiosos acima citados, que os processos formativos válidos para a atualidade são aqueles que levam as/os professoras/es a olharem para si e analisarem criticamente a sua prática e que, especialmente, a formação faça sentido para elas e eles. Trata-se de compreender que “[...] na formação permanente das/os professoras/es, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2015, p. 40).

Corroborando com o que foi apresentado acima, Macedo (2013b) tomando como base os estudos de Josso (1993, 2002) sinaliza que os processos formativos não é uma empreitada simples e que se os mesmos não se centralizarem nas experiências das/os profissionais não serão válidos e não terão, por conseguinte os objetivos traçados para a formação dos sujeitos. “[...] a formação é irremediavelmente do âmbito da experiência de quem, como sujeito social, encontra-se na aventura pensada que é aprender, subjetivando-a, valorando-a. Até porque, sempre, para alguém, em algum lugar, nem toda aprendizagem é boa.” (Macedo, 2013b, p. 43). O autor sinaliza que a “formação como um ato de currículo é fundamental para a contextualização das circunstâncias com as quais a aprendizagem acontece. Ninguém aprende isolado numa bolha [...] a formação se realiza num laboratório a céu aberto.” (Macedo, 2013b, p. 52). Nesse sentido, pensar na formação das/os formadoras/es se torna imprescindível.

Diante do exposto, é válido ressaltar que a formação para as/os formadoras/es da EJA demanda conhecimentos diferenciados, tendo em vista que tais profissionais estão em contato com docentes que lidam com estudantes que buscam na escola muito mais que escolaridade. Buscam formação social, cultural e política. (Arroyo, 2008, 2011). Sendo assim, para as/os docentes da EJA quanto mais o processo formativo se aproximar da vida, das experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, melhor será o resultado que essas/es profissionais terão nos seus contextos formativos e essas questões precisam ser levadas em consideração por parte das/os formadoras/es. Considerando que a sala de aula da EJA é formada por “[...] coletivos de homens e mulheres, *trabalhadoras/es, jovens, adultas/os,*

idosas/os, dona/os de muitos saberes desvalorizados pela escola, onde se buscam superar as relações traumáticas que tiveram na escola.” (Alves, Silva e Rezi, 2020, p.77 grifo meu).

Nessa perspectiva, pensar sobre a formação das/os formadoras/es que formam docentes para a EJA nos impulsiona a refletir sobre os estudos de Freire (2015) quando ele argumenta que ensinar, entre outras coisas, exige diálogo, exige saber escutar, exige reflexão sobre a prática, exige comprometimento, exige empatia, exige esperança, exige afetividade e, essencialmente, exige respeito à pessoa adulta aprendente. Essas exigências que Freire (2015) denomina como saberes indispensáveis ao fazer docente, não são definições fechadas, mas proposições críticas e reflexivas. Nesse contexto ele postula que a prática pedagógica que se diz democrática e revolucionária, necessita desses e de outros atributos humanos e, não apenas de conhecimento técnico e científico, e isso está em total sintonia com o que já pontuaram os estudiosos acima citados. Na visão de Freire (2015):

Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (Freire, 2015, p. 117,118).

Analisando essas afirmações de Freire (2015) e demais estudos apresentados, podemos inferir que ser educadora/or comprometida/o é a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (Freire, 2015, p. 25). E, ser educadora/or da Educação de Jovens e Adultos essa tônica se amplia, tendo em vista que a especificidade da EJA requer um perfil diferenciado das/os profissionais, além de comprometidas/os, sejam também engajadas/os considerando o envolvimento social e cultural com as pessoas do contexto, a identificação com a modalidade e, sobretudo a luta política pelo direito à educação das pessoas jovens e adultas. (Soares, 2011).

Isso corrobora com o que afirma Santos *et al* (2021) quando alerta que a educadora e o educador da EJA precisam primar pela flexibilidade nas ações pedagógicas de modo que possam apresentar uma postura docente mais engajada, reflexiva considerando, especialmente, que o seu papel é superior a prática de ensinar, como bem explicita a citação:

Adentrar nesse mundo produzido pelo sujeito da EJA, requer do professor disponibilidade para redesenhar constantemente a sua prática, porque não existe rigidez no planejamento pré-organizado, mas, sim, um processo de construção e reconstrução permanente da prática pedagógica. Para essa condição, faz-se necessário que o professor compreenda o seu papel dentro dessa dinâmica, que está para além da organização de materiais didáticos, da organização do

planejamento, do ensinar. Constitui-se, pois, em uma prática real, contextualizada, transdisciplinar, social, interativa, histórica e cultural, que se aproxima com uma concepção de formação crítica da docência, “[...] em que cada participante, de forma engajada, se tornaria responsável e responsivo em relação aos aspectos em discussão, as ações a serem desenvolvidas, a vida como um todo” (LIBERALLI, 2015, p. 21). (SANTOS *et al*, 21, p.9).

Posto isto, inferimos que não é qualquer processo formativo que contemplará o êxito da formação das/os profissionais, não apenas dos docentes, mas também daquelas/es que /as/os formam no sentido de ressignificarem as suas práticas em seus contextos educacionais da Educação de Jovens e Adultos. Faz-se necessário, como nos inspira Macedo (2013a) na citação abaixo, a criação de espaços formacionais associados ao currículo e a formação que considerem:

[...] a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar o processo de democratização do currículo como uma experiência que pode ser singularizada e como um bem comum socialmente referenciado. Coerente então é imaginarmos o currículo e a formação como realizações vinculadas, entretecidas, implicadas, aos âmbitos da intimidade e da negociação. (MACEDO, 2013a, p. 146).

Outro estudioso que nos faz refletir sobre a relação entre as teorias de currículo e processos formativos para as/os docentes é Moreira (2021), ele argumenta sobre importância de se reconhecer a prática docente como uma atividade intelectual, assim como a urgência de incluir as análises sobre o currículo nos cursos de formação. Assim o autor afirma:

Insisto, então, em que a teoria de currículo, particularmente a abraçada por Pinar, constitua objeto de Ensino nos cursos de formação de professores. Vejo-a como instrumento capaz de incrementar os elos entre quem ensina e o que ensina; vejo-a, também, como alavanca da crítica e do humanismo na formação e na prática docente. Como o currículo é o núcleo organizacional e intelectual da escola, sua análise envolve os processos de seleção e organização do conhecimento, bem como o processo educativo em que professores e alunos se encontram imersos. (MOREIRA, 2021, p. 45).

Nessa perspectiva, é lícito afirmar que o processo formativo que importa para a EJA não pode prescindir de ouvir as/os professoras/es em formação. É importante reconhecê-las/os como profissionais, mas também e, essencialmente, como pessoa humana que tem uma identidade, uma história de vida, tem experiências, concepção de educação, de mundo e suas subjetividades, (Nóvoa,1997) de modo que podem tomar posições e realizar proposições que precisam e merecem ser acolhidas.

5.2 Cenários da Formação das/os educadores da EJA

Afirmamos anteriormente que o cenário da EJA é muito adverso no âmbito da educação brasileira. Sendo assim, sinalizamos que por falta de interesse político, sobretudo, por parte do governo federal anterior (Jair Bolsonaro -2019-2022) que absurdamente,

efetivou um corte³² de 94% da verba destinada à EJA e extinguiu através do Decreto nº 9456/2019³³ a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, com a finalidade de realizar ações para a Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos, esses, entre outros, despachos do ex-presidente transformaram a situação ainda mais aguda para essa modalidade tão fundamental para muitos brasileiros, levando em consideração a grande massa de pessoas não alfabetizadas no país.

Infelizmente, esse quadro é reverberado em todos os aspectos que envolvem a modalidade, desde investimento na organização e estrutura dos espaços escolares, compra de materiais didático-pedagógicos, incentivo na ampliação do acesso e permanência das/os estudantes na sala de aula até àquele que se refere a valorização e investimento acadêmico das/os profissionais que atuam na EJA, ou seja, os processos formativos para atender as demandas de formação das/os educadoras da modalidade.

Soares e Pedroso (2016) destacam que o Parecer nº 11 de 2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, orienta que a formação da educadora e do educador dessa modalidade tenha características específicas, sendo para a autora e o autor, um avanço no âmbito da EJA. No entanto, enfatizam que a legislação brasileira para o curso de Pedagogia precisa aprofundar as questões específicas “[...] a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos”. (Soares e Pedroso, 2016, p. 256). Alertam também que a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos ainda é uma questão a ser resolvida na esfera da educação brasileira, levando em consideração a discrepância que existe entre o que garante a legislação e o que se efetiva na prática. “É preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público/*sujeito*. (Soares e Pedroso 2016, p. 257grifo meu).

Já Arroyo (2011) ao se referir sobre a ausência de processos formativos para construir um perfil específico para a/o educadora/or da EJA, sugere que “[...] temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras ao longo de anos de EJA[...]”. (Arroyo, 2011, p. 18).

A esse respeito Nóvoa (2019) alerta sobre o fundamental diálogo e entrosamento entre os espaços de trabalho, as/os educadoras/es e o contexto acadêmico responsável por formar as/os novas/os profissionais que atuarão no mercado de trabalho. “Impõe-se, por

³² <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento>

³³ <https://www.in.gov.br/materia/-/asset>

isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente.” (Nóvoa, 2019, p. 7).

Em consonância com o exposto acima, Dantas (2019) em seu artigo ‘Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos’ argumenta que o tema da formação tem assumido cada vez mais centralidade no campo da educação brasileira, mas que a EJA nesse cenário da formação ainda não desfruta de visibilidade e que um número pequeno de estudantes da pós-graduação se interessa em pesquisar a temática.

A temática de formação de professores para esta modalidade da educação básica (a EJA) ainda se ressentida da precariedade das pesquisas tanto em termos quantitativos como qualitativos e observa-se que poucos estudantes da pós-graduação estão pesquisando sobre a formação de professores na EJA, além da pouca representatividade de trabalhos sobre a formação inicial. (DANTAS, 2019, p. 438).

Nos achados da sua pesquisa a autora encontrou trabalhos afirmando que a EJA foi esquecida e relegada a um não lugar na efetivação das políticas da educação básica no país. Sobre isso a autora afirma:

Concorda-se com a premissa que o silenciamento em relação à EJA nas licenciaturas se confunde com a situação dessa própria modalidade de ensino no país. Perseguindo metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, ofertas dispersas, iniciativas locais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto social no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos vem sendo pouco discutida [...] (DANTAS, 2019, p. 444).

Em outro trabalho sobre o tema da formação e prática da/o docente da EJA, Dantas, Oliveira e Freitas (2020, p. 88) concordam com que foi dito por Soares e Pedrosa (2016) e também por Arroyo (2011) e enfatizam que “parte das/os profissionais que atuam nas classes de EJA no Brasil não tem formação adequada a essa modalidade de ensino.” Elas ressaltam que a EJA requer metodologia e práticas específicas e, portanto, frisam a relevância dos processos de formação continuada para as/os profissionais a fim de que os objetivos das/os estudantes da EJA possam ser atendidos. Assim as autoras postulam:

Advogamos a importância da formação continuada da/o profissional atuante na EJA, para responder aos inúmeros anseios e expectativas das pessoas jovens e adultas, respeitando as individualidades e especificidades de cada uma nesse mundo em constantes e imprevisíveis mudanças como referido anteriormente. (DANTAS, OLIVEIRA E FREITAS, 2020, p. 92).

Vale ressaltar que nesse cenário complexo surge um ponto de luz na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que é o Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). O MPEJA luta contra esse contexto de desprestígio que a EJA tem na esfera da educação brasileira. O Programa faz isso mobilizando a comunidade acadêmica na produção da ciência, concretizada nas pesquisas científicas acerca da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo na categoria de formação a fim de alavancar processos

formativos mais específicos para as/os profissionais dessa modalidade tão fundamental para as pessoas que ainda não se alfabetizaram no país.

Em Salvador, o quadro não é diferente e o cenário de formação para a Educação de Jovens e Adultos também é complexo e bastante desafiador, sobretudo nos últimos anos na gestão do ex-secretário da pasta da educação, Marcelo Oliveira (01/01/2021-15/01/2023). Na atuação desse secretário, a EJA de Salvador sofreu um verdadeiro desmonte em todos os aspectos: escolas foram fechadas, profissionais insatisfeitas/os, desvalorizadas/os, sem uma política e/ou um projeto de formação e, o que é pior, sem nenhuma perspectiva de mudança. Por conseguinte, muitos estudantes foram evadindo das escolas e vendo o seu direito de seguir estudando e sonhando com perspectivas melhores de vida sendo negado.

Reforço o que foi dito anteriormente sobre essa política de fragmentação e desvalorização da Educação de Jovens e Adultos implementada pelo executivo municipal através da SMED que foi denunciada pelos coletivos de professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os, bem como pela APLB- sindicato. Dessas denúncias e enfrentamentos por parte dos coletivos foi produzido o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) junto ao Ministério Público da Bahia (MP). O TAC possui 22 (vinte e duas cláusulas) sendo que a décima primeira cláusula e mais precisamente o item 11.7 se refere à demanda de formação das/os profissionais da rede municipal, como está registrado no documento:

11.7. Promover a formação continuada para professores/as da EJA, nos termos da proposta curricular e pedagógica da Rede Municipal, e instrumentos normativos municipais e federais sobre a política da EJA. (Salvador, 2023 ID MP 13036713 - Pág. 33).

Vale ressaltar que esse documento representa uma importante estratégia de luta por melhoria da EJA no município, mas que infelizmente, apesar das reuniões com o atual secretário da pasta da educação municipal, a saber, o senhor Thiago Dantas que assumiu o cargo em 16/01/2023, os avanços e investimentos são poucos, considerando que a rede municipal ainda não possui uma política sistemática de formação para as formadoras da EJA, bem como para o corpo docente³⁴.

É importante frisar que o cenário nem sempre foi assim. A pesquisadora Manuela Batista (2019) em sua dissertação de mestrado intitulada ‘Salvador, cidade Educadora e os ciclos de parceria público privado (2005-2012)’, registra que houve um período na rede municipal de ensino de Salvador em que a EJA obteve visibilidade, possuía documentos orientadores e um contexto formativo bastante profícuo em parceria com o Instituto Paulo

³⁴ Tais informações foram recolhidas durante o processo de interlocução com as colaboradoras da pesquisa no momento da realização da terceira roda de conversa, realizada no dia 15/04/2024 cujo tema foi o processo de formação continuada.

Freire (IPF) tanto para as/os coordenadoras/es pedagógicas quanto para as professoras/es dessa modalidade. A pesquisadora declara que essa parceria estabelecida com o Instituto Paulo Freire nos anos de 2009 a 2011 durante a gestão do então prefeito João Henrique Barradas Carneiro (2005-2012) foi muito importante para a rede porque “deu início ao processo de formação de professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os que atuavam no SEJA – Segmento de Educação de Jovens e Adultos”. (Batista, 2019, p. 78). Ela também destaca que além do processo de formação que ampliou a concepção da EJA na rede municipal, a parceria com o IPF resultou, sobretudo na produção de documentos mais robustos e materiais pedagógicos consistentes e específicos para a modalidade. Sobre isso Batista (2019, p. 78-79) afirma:

[...]O Instituto Paulo Freire, no ano de 2009, firmou parceria com a Secult, que perdurou até 2011, e deu início ao processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos[...]Como frutos desta formação, foram elaborados, além do Projeto Político Pedagógico da EJA, mais 5 cadernos de formação: a) EJA e contemporaneidade b) EJA e diversidade c) O currículo na EJA d) Orientações para a Gestão dos processos educativos na EJA e) Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos – Rede Municipal de Ensino de Salvador f) Revista – Educação continuada de Educadores da EJA Relatório Final.

Infelizmente, não tive acesso a todos esses materiais, apenas ao Caderno 3- ‘O currículo na EJA’ que trata das questões e concepção sobre o currículo para a EJA de forma coerente, condizentes com a literatura para a modalidade, tendo em vista que tal documento permite uma reflexão mais alargada sobre a modalidade, propondo a elaboração e efetivação coletiva de uma proposta curricular que atenda as demandas dos sujeitos da EJA e, especialmente porque esse caderno toma como referência teórica à pedagogia de Paulo Freire e os argumentos críticos de estudiosas/os, tais como Arroyo, Gadotti, Apple, Sacristán, Oliveira, Brandão, Silva, entre outras/os, para alicerçar tanto a concepção de currículo quanto a concepção da EJA. Como bem evidencia a citação abaixo:

O Caderno 3- O Currículo na EJA discute o currículo na EJA, segundo a concepção ampliada de Educação ao Longo da Vida, referenciando-se, filosófica, política e pedagogicamente no pensamento de Paulo Freire e da perspectiva da Educação Popular. Nesta perspectiva, organiza orientações pedagógicas tendo por princípios a Leitura de Mundo, a dialogicidade, a politicidade, a solidariedade e a diversidade. (SALVADOR, 2010, p.6).

É preciso destacar que mesmo antes desse período (2005-2012), a rede municipal de ensino de Salvador iniciou um momento formativo profícuo que valorizou as/os profissionais da educação. O documento nomeado como ‘Relatório de gestão – 1997-2000’ do governo do então prefeito Antonio Imbassahy (1997-2004), registra que o ano de 1998 foi considerado o ano de valorização e incentivo na formação de todas/os as pessoas envolvidas na educação, sobretudo o corpo docente. O relatório aponta que houve “uma

iniciativa arrojada, que assegurou oportunidade de qualificação e requalificação para *todas/os* profissionais,” (Salvador, 2000 p. 16 grifo meu), com o intuito de ampliar a qualidade de ensino na rede municipal. Dessa forma o documento registra:

O investimento na formação permanente *das/os* profissionais da educação, associado à maturação de uma prática de planejamento e ainda à inserção de parâmetros pedagógicos mais identificados com o perfil da clientela/*sujeitos* da rede, permitiu a cada escola municipal a busca de sua identidade e do seu fortalecimento, sob impulso decisivo dos efeitos positivos da descentralização dos recursos financeiros do MEC.

A valorização *das/os* profissionais da educação assegurou o acesso de 100% *delas/es* a cursos de graduação, extensão, reciclagem e atualização; a criação de oportunidade de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica; melhoria das condições de trabalho; e oportunidade de progressão funcional baseadas na titulação e no desempenho. A continuidade dessas ações irá assegurar qualificação permanente *da/o* educadora/or, criando condições de ingresso, permanência e ascensão num universo de trabalho em constante evolução. (Salvador, 2000, p. 20 grifos meus).

Diante disso, fica evidente a fragmentação e descontinuidade dos processos pedagógicos na rede municipal de ensino de Salvador. Tendo em vista que esse movimento ascendente dos processos formativos não avançou, pelo contrário, sofreu um retrocesso e um corte tão violento a ponto de desfazer a parceria com o IPF e anular os documentos produzidos. Sendo assim, o atual contexto, exige que coletivos acima citados reivindiquem junto ao MP formação continuada, elaboração de documentos orientadores para a modalidade. “A parceria efetivada com o IPF ganha ainda mais destaque em virtude de após sua realização, o currículo para a qual foi elaborada e executada, foi substituído dois anos depois, em nova gestão municipal”. (Batista, 2019, p. 79).

De acordo com (Oliveira, 2011) em seu artigo ‘Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira’, essa oscilação e descontinuidade das ações no âmbito da educação brasileira se refere à hegemonia das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado. A estudiosa faz uma distinção entre políticas de governo e políticas de Estado, argumentando que as políticas de governo são pontuais e a serviço das demandas internas do grupo político em atuação. Nas suas palavras:

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

Sendo assim, inferimos que em Salvador, as políticas de governo são aquelas que se sobrepõem à qualidade da educação, tendo em vista que não existe a continuidade dos processos de modo que em cada ciclo político as reformas são realizadas desconsiderando

os seus resultados. Opondo-se a isso, Freire (2015) argumenta que a educação é uma força, uma maneira de agir que as/os educadoras/es possuem para elucidar as consciências, transformar os seus contextos e não apenas disseminar ou assimilar conteúdos, mas sobretudo desvelar as ideologias e poderes dominantes. O autor afirma contundentemente que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto do seu desmascaramento.” (Freire, 2015, p. 96).

Isso posto, podemos inferir que na esteira do contexto histórico da educação brasileira e mais especificamente, em Salvador, as políticas públicas educacionais refletem a atenção, importância e ideologia dos suas/es governantes, corroborando com o que Freire (2015) afirmou e com o que nos inspira Apple (2006, p.210) ao sustentar que “um princípio fundamental de orientação de tais investigações é estabelecer as conexões entre as ideias dominantes de uma sociedade e os interesses de determinadas classes e grupos.” Por isso, ressalto que é fundamental denunciar as ações empreendidas por aquelas/es que assumem a pasta da educação, sobretudo as ações que negligenciam os processos formativos tanto para as/os formadoras/es quanto para as/os formandas/os. Pois isso acaba desprestigiando não apenas uma modalidade de ensino, mas todo o esforço de uma rede de profissionais e estudantes-sujeitos de direitos- que necessitam de uma EJA viva e com mais qualidade.

5.3 Desafios e Possibilidades da Formação na EJA

Início essa parte do trabalho rememorando a minha experiência profissional na docência da EJA. Durante os meus longos quinze anos como professora da EJA, enfrentei diversos desafios que poderiam me paralisar e/ou comprometer o desenvolvimento das/os estudantes. Desafios de diversas ordens, desde os mais elementares como encontrar a escola aberta funcionando bem, com iluminação, higiene e material pedagógico disponível até os mais complexos: chegar animada, emanando esperança depois de dois turnos de trabalho para desenvolver aulas a partir de um currículo que tocasse e animasse minhas e meus estudantes e, sobretudo o maior deles, não ter passado por uma formação específica para atuar como docente da EJA. Poderia desistir, parar e/ou fazer o mesmo que algumas/uns profissionais faziam e fazem que é reproduzir o planejamento do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, a despeito das dificuldades, não me rendi aos obstáculos, pois me identifico como professora da EJA e na contramão desse contexto sigo firme, esperando na luta que movimenta, que age para transformar esse quadro desfavorável da Educação de Jovens e Adultos cujo objetivo deve alcançar as milhões de pessoas, que infelizmente ainda não se alfabetizaram no país! Compreendo que assim

como os desafios, as possibilidades também existem e sempre me apeguei e me apego a elas lendo Paulo Freire, buscando formação e autoformação, pois “pensar de forma implicada sobre a própria formação e tomar decisões a respeito dela inaugura um ato onde a centralidade é afirmar-se como sujeito [...]” (Macedo, 2013b, p. 60).

Nessa perspectiva, fica evidente as subjetividades que envolvem a docência, os processos formativos, bem como tudo isso impacta em cada profissional que enfrenta os desafios no percurso da sua jornada. Ressalto aquilo que nos sinaliza Nóvoa (1997) quando ele argumenta que cada pessoa é uma pessoa, cada profissional é uma/um profissional com as suas individualidades e desejos. Nóvoa (1997, p.25) defende que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Penso que esse, talvez seja um dos maiores desafios para a EJA.

Soares (2008) em seu artigo sobre a formação da/o educadora/or da EJA elenca alguns desafios que, transcorridos quase duas décadas da sua análise, ainda não foram superados, a saber, a visão negativa no campo de trabalho da EJA; a tensão entre os processos formativos e o mercado de trabalho na EJA; e sobretudo, as mudanças das concepções de EJA conforme o contexto em que ela é ofertada, sobre isso ele afirma:

[...]existe uma tensão entre a formação e o “mercado”, pois ao mesmo tempo em que é preciso contemplar as demandas do campo de trabalho, é necessário questioná-lo e fazê-lo avançar. Por meio dos relatos, percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que ela é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho. (Soares, 2008, p. 96).

Freire (2015) postula, entre outras coisas, que para superar essas barreiras que impedem o avanço dos processos educativos, uma das possibilidades é que a educadora e o educador priorizem o seu processo formativo, ou seja, continuem aprendendo e aprimorando as suas capacidades baseando-se na ciência com vistas à qualificação do seu fazer docente. Nas análises do autor, “a/o professora/or que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (Freire, 2015 p. 89-90 grifo meu). Nessa análise, Freire continua argumentando sobre a importância da/o professora/or tomar consciência de que é preciso refletir continuamente sobre o seu inacabamento e suplantar o obscurantismo a fim de ajudar a/o estudante a superar também o seu. Nas suas palavras:

Como professora/or não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar e de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponde a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 2015, p. 93).

De maneira sucinta, é importante dizer que o desenvolvimento da formação da identidade da/o educadora/or da EJA ainda se estabelece como um processo complexo, essencialmente, no que se refere a formação de formadoras/es. No entanto, existem pesquisas e trabalhos por meios dos quais se abrem um leque de possibilidades que podem subsidiar e alavancar um movimento fundamental para a sua reconfiguração, bem como o seu desenvolvimento progressivo. A exemplo do que nos inspira Arroyo (2011, 2022) ao argumentar que é preciso atentar para um novo olhar para a EJA e identificar a pluralidade de conhecimento, identificar também, que seus sujeitos, apesar das suas carências e vulnerabilidades, são produtoras/es de conhecimento que chegam em seus contextos formativos. Nas palavras de Arroyo (2022, p. 140 grifos meus):

Trabalhar para que mestres e *educandos/as* se reconheçam como produtoras/es de conhecimentos, de interrogações, leituras, culturas, valores. Questionar se esses conhecimentos têm vez nos currículos escolares. Como incorporá-los Como temas geradores? Como conhecimentos a enriquecer, diversificar as áreas do conhecimento? Saber-se *produtor/a reconhecido/a* de conhecimento, até nos currículos, é uma exigência de garantir o seu direito ao conhecimento. Garantir seu direito a serem *reconhecidos/as* sujeitos de produção de conhecimento.

É nesse contexto que Macedo (2013b) postula que a formação é um ato de currículo em que as atrizes e os atores sociais devem protagonizar os processos, tendo em vista que os percursos que envolvem a formação e o currículo não podem ser considerados como domínio exclusivo das instituições acadêmicas. Dessa forma o autor pontua:

Sendo a experiência aprendente que se elege como formativa um ato de currículo, que inflexões nos são colocadas? Curriculantes somos todas/os, quando nos envolvemos nas questões dos conhecimentos eleitos como formativos. Se nos colocamos como instituintes ou não, e nos é proporcionada essa condição ou não, esse é também um dos argumentos fundantes desta obra. Isso porque questões de currículo e da formação não são propriedades privadas de instituições educacionais sejam elas quais forem. Essas questões hoje protagonizam ações (in)tensas de negociação entre os segmentos sociais. (Macedo, 2013b, p. 60-61).

Os argumentos de Macedo (2013b) estão em total sintonia com as análises de Moreira (2021), pois segundo ele “a profissão de ensinar exige que a/o professora/or como intelectual, participe de forma colaborativa na escola, tanto nas práticas do cotidiano escolar [...] exige considerar o currículo como um projeto formativo, como uma construção partilhada de saberes.” (Moreira, 2021, p. 44-45).

Sendo assim, Moreira (2021), pontua que os processos de formação na educação não podem ser vistos exclusivamente como uma atividade prática e instrumental. Pelo

contrário, para esse autor, a formação das/os profissionais da educação é uma atividade intelectual e de caráter humanista. Ele sugere que as análises críticas das teorias de currículo devem estar no centro dos seus estudos para evitar a visão mercadológica e de subordinação tão presentes nos cursos de formação em que as ações são verticalizadas. Para tanto, Moreira (2021) apresenta, inspirado em Pinar (2003, 2004), a categoria da ‘conversação’ como imprescindível nesse processo. Nas palavras do autor:

Não se trata de empreendimento planejado para produzir um lucro extrínseco nem de uma disputa em que haja um vencedor. A conversação demanda uma diversidade de vozes: diferentes discursos se encontram, se reconhecem e se relacionam, sem que nenhum seja imposto ao outro. A conversação requer uma autêntica presença humana. Nela, as diferenças nas vozes não significam distanciamentos em relação a alguma maneira ideal de falar: elas simplesmente diferem entre si. Na conversação, portanto, confluem diferentes modos de pensar, de imaginar e de improvisar. (Moreira, 2021, p. 45).

Posto isto, inferimos que esse movimento de processos formativos reflexivos, compartilhados e dialogados com as/os atrizes e autores sociais do contexto é que importam para a EJA e, especialmente para as formadoras que atuam na formação do corpo docente da EJA de Salvador, considerando, sobretudo que os argumentos aqui expostos podem, de forma determinante, colaborar para o pensamento crítico dessas profissionais diante dos desafios de jornada e contribuir para a construção de um novo projeto formativo em que o mais importante “ [...] na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser “educado”, vai gerando coragem.” (Freire, 2015, p. 45). Nesse contexto, é importante sentir-se inacabada/o e continuar em processos de formação, visto que o essencial

[...] não resta dúvida, é não pararmos *satisfeitas/os* ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com *as/os outras/os* substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...] (Freire 2015, p. 46)

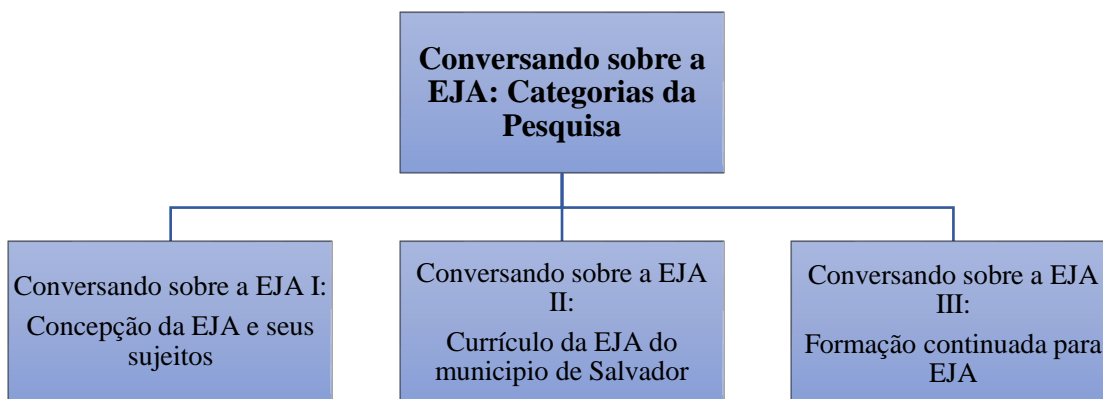
6. DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE PENSAM AS FORMADORAS DA SMED SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO E O CURRÍCULO QUE IMPORTA PARA A EJA

“Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 2015, p. 31). Essa premissa de Freire (2015) traduz a importância das análises das informações recolhidas durante o processo de investigação da pesquisa. Nesse sentido, a organização e análise das informações fundamentaram-se na Investigação Temática proposta por Freire (2021,1981). Essa fase do trabalho é bastante significativa, pois nela estão reverberadas as vozes, as percepções e subjetividades das formadoras da equipe técnica pedagógica da SMED, participantes da pesquisa, apreendidas nos diálogos que realizei durante as rodas de conversa – ‘Conversando sobre a EJA’- inspiradas nos Círculos de cultura de Freire (2014), realizadas na Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Importante mencionar que nas análises levei em consideração as expressões, o tom da voz, os gestos e até mesmo as pausas e silêncios feitos pelas participantes a fim de compreender o que elas pensam sobre a concepção de currículo que faça sentido para a EJA e o seu processo formativo nessa rede municipal de ensino.

Freire (2014, p. 180) enfatiza que em “um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico é a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências”. Nesse sentido, realizei três rodas de conversa, entre os meses de novembro de 2023 a abril de 2024, me orientando por essa premissa de Freire (2014) a fim de que o processo da investigação reverberasse em conscientização e transformação social. Nessa perspectiva, garanti que todas as rodas seguissem um roteiro (APÊNDICE B) previamente planejado, que contemplou uma avaliação na qual as formadoras refletiram sobre a sua participação nos diálogos produzidos, evidenciando o que sabiam, o que passaram a saber e o que elas ainda precisarão saber e/ou compreender sobre currículos de EJA e processos formativos a fim de resignificarem as suas práticas no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.

Vale reiterar o que foi dito na seção metodológica que todas as rodas de conversa foram gravadas no celular da pesquisadora para posterior transcrição, produção e análise das informações. A figura abaixo apresenta as principais categorias que orientaram o planejamento e a organização dos diálogos com as participantes durante o processo da pesquisa, no entanto, no desenvolvimento dos mesmos, outras informações a respeito da EJA dessa rede municipal foram emergindo das conversas e isso ficará evidente nos relatos registrados.

FIGURA 5: Conversando sobre a EJA: Categorias da pesquisa



Fonte: Produzido pela autora em 2024.

A primeira roda de conversa foi realizada no dia 30 de novembro de 2023, dispôs de um roteiro previamente planejado (APÊNDICE B) e foi organizada em dois momentos: audição das participantes e apresentação teórica dialogada por meio de slides sobre o retrato da EJA no Brasil apontado na PNAD contínua do IBGE (2022). Essa roda intitulada ‘Conversando sobre a EJA I: o que as formadoras pensam sobre a EJA e seus sujeitos’ buscou fazer o levantamento das concepções que foram construídas pelas formadoras ao longo da sua trajetória de vida e de formação sobre a EJA e seus sujeitos de modo que eu também começasse a identificar, as suas ideias sobre a concepção de currículo da EJA que elas defendiam. Para a motivação dessa roda, enviei antecipadamente, via meio eletrônico-e-mail e WhatsApp- o texto ‘A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão’, de Miguel Arroyo (2008).

Nessa perspectiva iniciei a roda, acolhendo as participantes com a música ‘Parabolicamará’ de Gilberto Gil, a fim de começar com descontração, bem como provocar uma reflexão sobre as ‘voltas que o mundo dá’, transformando a vida e o modo de ser e estar no mundo. Em seguida, utilizei a dinâmica denominada “A minha percepção”, descrita no roteiro (APÊNDICE B), tanto para aproximar as pessoas e promover um ambiente acolhedor e menos formal, quanto como ponto de partida para atingir o objetivo desse encontro. Considerando que na dinâmica as pessoas escolheram imagens que, para elas, representavam a EJA, justificando porque fizeram tais escolhas, ficando assim evidente a concepção de Educação de Jovens e Adultos e de sujeitos que respaldaram os argumentos apresentados, mesmo que as formadoras não tivessem consciência de tais concepções, conforme alerta Weisz (2001, p. 15 grifo meu) “acho que *a/o professora/or* continua [...] ganhando experiência e também algum conhecimento de forma intuitiva”. No segundo momento dessa roda apresentei a PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022) para a EJA no Brasil e as formadoras demonstraram-se surpresas com relação ao número tão alto de pessoas que ainda não se alfabetizaram no país, tendo em vista que esse número ultrapassa a casa das 10 milhões de pessoas, conforme a Pesquisa do IBGE (2022). Nesse

sentido, as formadoras registraram na avaliação que elas precisam continuar se apropriando das pesquisas sobre a modalidade. *“Passei a saber que existe um número muito pequeno de sujeitos sendo alfabetizados no Brasil. Eu preciso me apropriar dos números das pesquisas de analfabetismo na EJA.” (Fala da PP4).*

A segunda roda de conversa foi realizada no dia 15 de abril de 2024 com o tema ‘Conversando sobre a EJA II: o que penso sobre o currículo da EJA do município de Salvador’. Assim como a primeira, essa roda de conversa também dispôs de um roteiro previamente planejado (APÊNDICE B) e foi organizada em dois momentos: questionamento/audição das participantes e apresentação teórica dialogada por meio de slides. Para a motivação das reflexões promovidas nessa segunda roda de conversa enviei, antecipadamente, via meio eletrônico - e-mail e WhatsApp- o texto ‘Saberes e incertezas sobre o currículo’ de Sacristán (2013) que mediou os diálogos e, especialmente a segunda parte dessa roda de conversa junto com as reflexões críticas e pós-críticas sobre currículo de Silva (2014), Graça Pereira (2001), Arroyo (2022) e Freire (2015) através da apresentação de slides que fiz na intenção de compartilhar o conhecimento de forma dialogada refletindo com as participantes sobre a importância e significado desse dispositivo cultural tão importante na construção da identidade das pessoas, que é o currículo e, especialmente, refletir com elas sobre a importância de estarmos constante em processo de formação.

Nesse contexto, iniciamos a segunda roda de conversa com a música ‘Tempo rei’ de Gilberto que, além de acolher as participantes serviu de base para a dinâmica nomeada ‘Reflexões sobre o tempo’ descrita no roteiro (APÊNDICE B) que produziu os questionamentos e reflexões de todo o desenvolvimento dos diálogos durante a roda de conversa junto com os questionamentos feitos pela pesquisadora a partir do fluxo dos diálogos. Tudo isso foi feito seguindo a premissa de Freire (2021) cuja afirmação revela que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (Freire, 2021, p. 115).

Já a terceira roda de conversa foi realizada no dia 15 de abril de 2024, com o tema: ‘Conversando sobre a EJA III: o que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador’. Assim como as demais, essa roda de conversa também dispôs de um roteiro previamente planejado (APÊNDICE B), no entanto, diferente das outras duas que se dividiram em dois momentos, a terceira roda se constituiu em três momentos: reflexão filosófica, questionamento/audição das participantes e apresentação teórica dialogada por meio de slides. Para essa terceira roda, o texto enviado para a

motivação dos diálogos foi ‘Formação de professores e currículo: questões em debate’ de Antonio Moreira (2021).

Priorizando um clima de reflexão e autorreflexão iniciamos essa terceira roda de conversa cheia de sentidos e subjetividades, tendo em vista que logo no início acolhemos as formadoras com a música ‘Filosofia pura’ de Jorge Portugal e Roberto Mendes cantada por Maria Bethânia e Gal Costa. Em seguida realizei a dinâmica ‘Vamos filosofar’ descrita no roteiro (APÊNDICE B) que, inicialmente, propôs um momento filosófico em que as formadoras escolheram expressões da música e articularam com as suas vivências e experiências formativas na vida e na EJA e por conseguinte, a mensagem da canção articulou os questionamentos dos diálogos nessa roda de conversa.

Na perspectiva da Investigação Temática (IT) proposta por Freire (2021,1981), as seções que seguem são fruto da análise feita a partir dos depoimentos das participantes com a finalidade de compreender a realidade vivenciada pelas participantes da pesquisa sobre os processos da EJA no município de Salvador, essencialmente sobre o que elas pensam sobre o currículo da EJA e os seus processos formativos.

6.1. Concepção da EJA e seus sujeitos no contexto de Salvador

Ao longo da pesquisa argumentei, com base no referencial teórico estudado, sobre a importância das pessoas que atuam nos processos formativos desenvolvidos nos contextos da EJA compreenderem que esses processos devem estar em sintonia com as especificidades e demandas de jovens e adultos/os, que buscam na escola a possibilidade de transformar as suas realidades. Por essa razão, considerei importante iniciar a primeira roda de conversa dialogando com as participantes da pesquisa com as reflexões de Arroyo (2008), pois nelas o autor explicita que essa modalidade tem as suas próprias características e que o sujeito da EJA é um “ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (Arroyo, 2008, 226). Também porque esses argumentos de Arroyo (2008) estão em sintonia com os princípios da pedagogia conscientizadora de Freire (2021) tendo em vista que ele afirma que o objetivo primeiro da educação é “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação *das mulheres e dos homens* como pessoas, como seres para si.” (Freire, 2021, p. 41 grifo meu). A partir desses argumentos, fica explícito que o paradigma de educação que se defende tem intrínseca relação com os sujeitos/cidadãs/cidadãos que se pretende formar.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre os depoimentos das formadoras PP1, PP2, PP3 e PP4 no momento que apresentaram os seus argumentos nas escolhas das imagens, a partir da dinâmica realizada, ficou evidente que a EJA no município de Salvador, a despeito do

descaso e da invisibilidade que vem sofrendo ao longo da sua trajetória, representa um direito para as/os estudantes cuja trajetória acadêmica foi interrompida no curso das suas vidas e, portanto, necessita de mais atenção e investimentos nessa rede de ensino para que possa cumprir as demandas dessas pessoas que “passam de meros *alunas/os* a sujeitos concretos; são mulheres à margem dos processos de escolarização, negras/os com fortes marcas de exclusão social.” (Soares, 2011, p. 279, grifo meu). E isso ficou evidente nos relatos abaixo:

*“Escolhi fotos de sala de aula porque assim, a gente ainda tem uma EJA que só tem uma oferta que é presencial, onde as nossas aulas são sempre muito tradicionais, é... a gente não vê o dinamismo de outros espaços; é uma EJA onde tem nas duas fotos são pessoas adultas, é a gente vê muito isso, principalmente na EJA I, hoje o perfil da EJA I é de pessoas adultas e idosas, diferente da EJA II que tem muito adolescente, muito jovem porque sai do diurno com dificuldade, por mal comportamento, porque não tem um aprendizado, então é uma torneira aberta pra EJA e... quando você pega a foto, embora ... eu veja como uma forma, como uma sinalização pra essa limitação, dessa aula tradicional são pessoas que estão alegres, são pessoas... essa aqui está alegre, todos aqui estão fazendo alguma atividade, é uma sala cheia e.. reflete da necessidade de mantermos... **porque é um segmento importante para que os sujeitos da EJA tenham formação ao longo da vida como disse Paulo Freire.** O bom seria que não tivesse a EJA... não porque não ofertasse o direito de estudar, mas que assim... a gente pudesse, enquanto sistema de governo, enquanto estado ofertar todas as possibilidades: presencial, semipresencial, à distância, manhã, tarde, noite... ter um centro de EJA que ofertasse, pra que adequasse às necessidades do sujeito, né? **Desses sujeitos: diversos com suas especificidades. Então hoje a nossa EJA na Rede municipal é muito parecida com essas duas fotos!**” (FALA DA PP1).*

*“Eu peguei esses dois livros (a colaboradora escolheu os livros de Arroyo: Território em disputa e Ideologia de Currículo de M. Apple) ... porque eu vi que já tem escolas nossas (de outros segmentos) que se propõem a um currículo que parta dos alunos e que o currículo é no final e não no início... ver o que esse aluno quer, qual o interesse dele, qual a motivação dele pra depois definir o currículo e a partir dessa escuta sensível que Paulo Freire tanto fala assim, de estar contextualizado com o que ele quer aprender e eu fico bem feliz de saber que dentro da EI e EF isso está dando certo, já tem resultado. Eu fico pensando na EJA que são **adultos...educandos/as – cidadãos/ãs com muitas vivências.** E na EJA a gente tem **Paulo Freire que propõe a leitura da palavra contextualizada com a leitura do mundo.** Então assim, trabalhar com idosos é trabalhar a valorização dessa experiência, dessa ancestralidade e de tudo que ele tem e valorizar também na perspectiva do socioemocional e cultural, valorizar todo esse conhecimento dele e ele se auto valorizar, se auto conhecer e trazer isso para uma sala de EJA que esse é o lugar que deve ser defendido a diversidade, a diferença e é o lugar que a gente precisa cada vez mais... está nesse empenho... nesse fluir... porque a vida é fluir.”(FALA DA PP3).*

*“Eu pego essa foto que mostra um trabalho excelente de corpo! O corpo dos nossos educandos, dos sujeitos da EJA “precisam ser acordados”, quando eles chegam... Eles não podem chegar cansados dentro de uma sala e permanecer cansados, sem estímulos! **Porque são pessoas que trabalham o dia inteiro e vão à noite para a escola mesmo cansados. Na maioria são adultos, mulheres negras, mulheres que trabalham em prol de dar à luz pra sua família, né? Já essa foto...** (mostra a imagem do estudante com diploma) muita coisa a gente pensa que é utopia dentro da EJA, mas a gente precisa acreditar que a utopia nos leva a movimentar pra chegar a realizar os nossos sonhos, então não é utopia isso aqui, não pode ser! **A gente tem que fazer as nossas denúncias e***

anunciar que é possível isso aqui... (mostra novamente a imagem do estudante com diploma) porque a EJA é uma modalidade que atende a essas pessoas que não conseguiram ter acesso a escola, por diversas dificuldades.” (FALA DA PP4).

As vozes das formadoras que são permeadas pelas suas impressões de vivências e experiências na rede municipal de ensino de Salvador, também denotam que elas sabem exatamente quem são os sujeitos que constituem a EJA nesse município e, sobretudo compreendem que conhecer esses sujeitos, saber o que pensam, o que sabem e o que querem é fundamental para que o grupo de trabalho obtenha sucesso na ação educativa e no viés da proposta curricular a ser desenvolvida corroborando com o referencial teórico da EJA aqui apresentado.

Ficou evidente, principalmente, que a EJA na rede municipal de ensino de Salvador é composta por pessoas negras e, essencialmente por mulheres pretas, corroborando as afirmações da PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022) apresentada anteriormente. As formadoras revelaram isso de forma enfática nos seus depoimentos e acrescentaram que essas pessoas, na sua maioria, são pobres, negras e, principalmente, mulheres negras e mães solas, oriundas das periferias da cidade que, apesar de suas vulnerabilidades, possuem conhecimento e alimentam sonhos e projetos de dias melhores, como revela a fala da formadora abaixo:

*“Eu trago essa daqui (mostra a imagem do estudante com diploma) parece que a EJA aqui não tem esse objetivo. A EJA, a gente tá ali só pra satisfazer uma questão social, e não é uma questão social de lutar contra o racismo, lutar contra a homofobia... lutar... Pra implantar a inclusão... não, fica aquela coisa assim como se fosse uma socialização...ah, vamos fazer uma coisa aqui! E... A gente tem que chegar a isso aqui, a gente tem que crer que o nosso aluno da EJA tem que chegar a isso aqui (mostra novamente a imagem do estudante com diploma). **Porque são pessoas que tiveram seus direitos cortados pelo sistema capitalista, mas que buscam a escola na vida adulta... A gente tem mulheres pretas... majoritariamente pretas e que são mães solo, muitas vezes ou então são vó... né? E tem os homens também, mas também são os homens pretos, tem os mais novos que saem do Ensino Fundamental porque não conseguem avançar, vão pra EJA e terminam também às vezes evadindo...outros vão buscar realizar o sonho de aprender a ler e escrever e outros são marcados pelo fracasso no Ensino Fundamental e são jogados no noturno sem entender sua situação atual... por isso a minha concepção de EJA está pautada na Educação Popular, na construção de uma consciência crítica e libertadora ao logo da vida como disse Paulo Freire.** Infelizmente, a nossa rede não tem esse caminho aqui.” (mostra novamente a imagem do estudante com diploma). (FALA DA PP2).*

Vale ressaltar que ter esse olhar é imprescindível para que nos contextos de EJA essas pessoas tenham a possibilidade de construir a sua identidade como pessoa negra, tendo em vista que “a construção de uma identidade negra trata-se de um processo que possui uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão sócio-histórica e política que lhe é indissociável. [...] Ser *negra/o* é assumir uma postura política e ideológica.” (Silva,

2010, p. 281grifos meus). Vale ressaltar que essa perspectiva de formação cultural e política foi defendida ao longo da pesquisa e que a escola não pode perdê-la de vista.

Outro ponto importante é que as/os estudantes da EJA possam se sentir acolhidas/os e pertencentes ao espaço escolar, reconhecendo-o como um local de direito de aprendizagens e emancipação humana no qual a sua cultura e modo de ser são considerados, pois só assim essas pessoas serão vistas “[...] como sujeitos de direitos, para que se reconheçam e se afirmem sujeitos de direitos. Sujeitos de dignidade humana. Que entendam a totalidade histórica, as estruturas sociais, de classe, políticas, econômicas e culturais que os marginalizaram e marginalizam.” (Arroyo, 2017, p. 107). E isso tem tudo a ver com a educação que liberta, transforma e emancipa. (Freire, 2015, 2016, 2021). Identifiquei já nessa primeira roda, a potência, o compromisso e engajamento do grupo com a EJA, considerando o posicionamento de cada uma delas no momento dos diálogos e, especialmente porque elas revelaram que são as únicas vozes dentro da SMED que defendem a bandeira da EJA.

Ao analisar as respostas das participantes no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, percebi que não houve contradição nas respostas das formadoras registradas sobre o que elas disseram na roda de conversa acerca da concepção da EJA, assim como dos seus sujeitos. Apenas observei que na roda, algumas delas usavam a expressão ‘segmento’ no lugar de modalidade e público ao invés de sujeitos, pessoas e isso não ocorreu nas respostas do questionário. O Quadro, que segue apresenta as respostas das PP1, PP2, PP3 e PP4 sobre a concepção da EJA e seus sujeitos registradas no questionário aplicado.

Quadro 4. Concepção da EJA e seus sujeitos registrado no Questionário

Qual a sua concepção sobre a EJA?	Como você define os sujeitos da EJA?
PP1: <i>“Um segmento importante para a educação que deveria garantir o acesso, a permanência e a possibilidade dos sujeitos terem uma formação que respeite a diversidade os conhecimentos as experiências ao longo da vida.”</i>	PP1: <i>“Diversos com muitas especificidades, com recorte para os perfis de gênero, classe, religião.”</i>
PP2: <i>“A minha concepção de EJA está pautada na Educação Popular, relacionada aos movimentos sociais, com práticas comunitárias, através da emancipação do sujeito, da construção de uma consciência crítica, libertadora, que leve o sujeito a atender seu lugar histórico na sociedade de forma a combater os processos de exploração e submissão.”</i>	PP2: <i>“São cidadãos que tiveram seus direitos básicos subtraídos, e que a partir de uma demanda do mercado de trabalho capitalista, alguns são levados a buscarem os bancos da escola na vida adulta, outros vão buscar realizar o sonho de aprender a ler e escrever e outros são marcados pelo fracasso no Ensino Fundamental e são jogados no noturno sem entender sua situação atual.”</i>
PP3: <i>“Uma concepção freiriana, que propõe a leitura da palavra contextualizada com a leitura do mundo, visando uma teoria conjunta com a</i>	PP3: <i>“Educandos/as – cidadãos/ãs pleno de direitos.”</i>

<p><i>práxis pedagógica, e em comunhão, construção entre educadores/as educandos/as onde possam elaborar aprendizdos potentes em suas vidas por meio da experiência do diálogo; da escuta sensível; do respeito mútuo, em perspectivas de ensino/aprendizados significativos.”</i></p>	
<p>PP4: <i>“A EJA é uma modalidade que atende a pessoas que não conseguiram ter acesso a escola, a educação formal por dificuldades vividas diversas: trabalho, distanciamento da estrutura física escolar. A EJA tem no seu curso sujeitos diversos em idade, identidade, saberes e por isso deve ser rica em conhecimentos que provoquem a consciência.”</i></p>	<p>PP4: <i>“São sujeitos que apresentam uma diversidade. Pessoas que na maioria das vezes trabalham durante o dia e usam o seu terceiro turno para aprenderem na escola mesmo com seus corpos cansados e famintos. Na maioria são adultos, mulheres negras, também encontramos jovens e idosos/as.”</i></p>

Fonte: Questionário aplicado

Houve um momento na roda que falei sobre a importância das/os estudantes da EJA exercerem o protagonismo nos seus processos educacionais a fim de, entre outras coisas, promover a autonomia, o sentimento de pertencer ao ambiente escolar e, sobretudo incentivar o seu desenvolvimento intelectual. Infelizmente, o que ficou evidente nos depoimentos foi que o contexto da EJA da rede municipal de Salvador não tem promovido isso. As vozes das formadoras foram contundentes ao afirmarem que as/os estudantes não exercem nenhum protagonismo, muito em função de que a rede pensa mais nas/os profissionais do que nas/os educandas/os que são a razão de ser da EJA e da educação. Elas enfatizaram que essa responsabilidade também é das Unidades Escolares que não incluem as/os estudantes nas suas ações pedagógicas. Nas palavras das formadoras:

“Muitas vezes na rede e principalmente na EJA, o professor está em primeiro lugar do que o aluno e quando na verdade nós trabalhamos para o aluno, se não tiver aluno não tem rede, não tem secretaria, não tem escola, não tem EJA, não tem nada! Entendeu? E aí, sempre se pensa no SEJA, eu vejo que o SEJA era uma oferta bem à frente do que se podia e casava um pouco com a via do aluno da EJA... mas o povo falava que não dava certo, que isso e aquilo...e transformou nesse modelo que temos hoje, que se você for parar para ver... eu vejo que a EJA ficou cada dia mais escolarizada: segunda à sexta, aquele turno, presencial...” (Fala da PP2).

“O PPP da EJA tem 12 anos, mas continua atual... Veja que se aula não for atrativa para os adolescentes, eles ficam no corredor, porque eles são da tecnologia e a gente não usa a tecnologia, vá fazer uma pesquisa se os crome books estão sendo usados, não estão. Pior do que se alienar e ir de encontro é manter esse sistema neoliberal que aliena as pessoas da EJA e que no discurso você é contra. Em 2022 nós fomos nas escolas, ano de eleição e de copa do mundo, dois assuntos no Brasil maravilhosos para discutir com os alunos. Fomos em uma escola que se juntasse os alunos não dava uma turma de 35 alunos, dois coordenadores e nada foi feito. Foi falta de livro? Não foi, gente. É um conjunto... eu não acredito, eu estou cansado etc. e se a gente olha o aluno da EJA que chega é porque ele está dizendo eu quero estar aqui, o do dia não, eles são obrigados, mas os da EJA estão porque querem.” (Fala da PP1).

Esse descaso e alijamento das políticas para a EJA na rede municipal de Salvador revelaram um contexto complexo de uma modalidade muito fragilizada e vulnerável, a despeito da atuação e militância dessas mulheres dentro da SMED, o que conforme o relato

da formadora abaixo denunciam as dificuldades e limitação da oferta da EJA no município e aumentam o desafio para manter a EJA viva na rede municipal de Salvador.

“A rede é muito limitada! Muito, não tenha dúvidas disso, até porque a própria secretaria oferta pouco, a gente tem uma EJA que não tem material didático, a gente tem uma EJA que não tem formação, há exatamente 11 anos! A gente tem uma EJA que você não vê investimento para esse segmento! Então a gente ver o poder público que faz um investimento maravilhoso em uma escola que custa um milhão e meio e na primeira chuva o teto cai, a torneira que não funciona, o ar condicionado que não está bom, a cadeira que é inadequada... “ (FALA DA PP1).

Um ponto importante, também apresentado por essa participante foi que as reivindicações dos coletivos e da rede como um todo na busca por melhorias para a EJA são válidas, tendo em vista a falta de atenção que a SMED tem dado para a Educação de Jovens e Adultos no município.

Então, aquilo que se discute, aquilo que se reivindica fora, as pessoas têm razão! O que a gente, enquanto grupo, o que a gente sente é que o profissional da EJA, ele tem que ser um ser político, identificar que a educação é uma ação política e que ele precisa fazer o seu trabalho, porque assim a gente fica no discurso: eles não me dão eu também não faço! A gente tem o tempo pedagógico que não é respeitado, um horário que não é respeitado, uma prática pedagógica porque o nosso professor, ele também é de 60 horas, ele também tá cansado e a gente consegue ver a vida do professor e a gente tá desrespeitando o tempo do aluno, esse aluno que tá cansado, esse aluno que chega e diz assim eu não sei aprender em uma hora de aula, é triste, mas essas fotos são o esperar de Paulo Freire, é acreditar que é direito subjetivo, ele existe, ele precisa e nós enquanto secretaria temos que fazer o possível para garantir melhoras quer seja pra estrutura escolar, quer seja pra o corpo docente e que tem que reverberar para o nosso educando, é para ele que a gente trabalha, a escola tem porque tem aluno, hoje a gente tem uma equipe de EJA porque tem escola que oferta EJA. (FALA DA PP1).

As formadoras mencionaram o incômodo que é fazer parte de uma equipe cuja modalidade não é valorizada. Falaram também que o problema está generalizado e a responsabilidade precisa ser dividida com todas/os envolvidas/os no contexto da EJA: “eu digo que a educação é como uma pizza e cada *uma/um* com a sua parcela, a sua fatia e a gente precisa ter essa consciência.” (Fala da PP1, grifo meu). Nesse momento dos diálogos na roda de conversa elas se reportaram, sobretudo para o grupo pedagógico, ou seja, as/os professoras/es e coordenadoras/es da rede. Os relatos a seguir revelam isso:

“Vou falar daquilo que eu defendi na minha dissertação sobre currículo e saberes... O que eu percebo é que todo mundo que está na escola tem o seu aporte teórico, todo mundo conhece, só que o movimento de mudar, principalmente quando você tem que mexer no sistema é doloroso, é complicado e é trabalhoso, e muitas vezes, eu não estou com essa disposição. Eu até quero que a coisa dê certo...mas quando você ver tanta coisa...porque você não pode dizer que a culpa é desse ou desse aqui... porque se a situação está do jeito que está é porque tem várias pessoas que não estão fazendo o seu papel... então, quando eu vejo que existem outras pessoas que não estão fazendo o seu papel e mesmo que eu faça o meu papel vai ser como aquela gotinha no incêndio... vai fazer diferença para alguém... mas às vezes eu não quero porque é muito trabalhoso, é muito dolorido e vai mexer com muita coisa, vai mexer com o meu dia-a-dia, com o meu cotidiano, com um monte de coisa...”(FALA DA PP2).

*“Eu queria pegar a fala da PP2 sobre os alunos que estão em privação de liberdade e que **ela traz a proposta do trabalho e que as professoras não entendem...** Se fala no currículo, nada mais válido do que pensar nesse currículo que chegue para os nossos educandos seja eles em privação de liberdade ou não **o trabalho é de consciência, é preciso trabalhar o autoconhecimento desse sujeito da EJA.** A gente vê a dificuldade dos nossos sujeitos da EJA de aprenderem porque isso não é trabalhado. E se eu chego cansada de um terceiro turno e com certeza foram dois turnos já de empenho ali com o meu físico e eu chego e me dá uma cadeira e me dá uma salinha mais fria e um distanciamento das coisas que eu gosto, o quadro lá bem distante de mim, os colegas também, eu vendo a nuca do meu colega, eu não estou nem olhando para o meu colega, mas eu estou vendo somente a nuca dele, que estímulo eu vou ter? Eu vou estar ali baixando a cabeça e vou dormir.” (FALA DA PP4).*

Os relatos acima me remeteram às análises de Apple (2006, p. 180 grifos meu) quando ele afirma que o “que empregamos para pensar o que estamos fazendo com *as/os alunas/os*, o sucesso e o fracasso *delas/es* e o nosso, são parte de um processo de avaliação social.” Avaliação essa que deve ser feita por todas as pessoas envolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Salvador e, essencialmente por aquelas e aqueles que desempenham o papel de pensar as ações e políticas para a modalidade a fim de ampliar a sua proposta curricular e as perspectivas de vida dos seus sujeitos.

6.2. Concepção de currículo e proposta curricular da EJA de Salvador

Retomando o objetivo geral dessa pesquisa, que é compreender o que pensam as formadoras da EJA da rede municipal de ensino de Salvador sobre a concepção de currículo da EJA desta rede de ensino e sobre seus processos formativos, enfatizo que as vozes das formadoras durante os diálogos na roda de conversa foram de suma importância para que o referido objetivo pudesse ser alcançado.

As participantes apresentaram uma visão crítica sobre o currículo da EJA, essencialmente quando argumentaram que o currículo para essa modalidade deve ser plural, inclusivo e que atenda a diversidade dos sujeitos da EJA e transforme as suas vidas. Os depoimentos abaixo revelam isso:

“O currículo tem a ver com a identidade das pessoas e precisa ser ampliado. Porque aqui na rede a maioria das docentes são mulheres e mulheres negras e que trabalham 60 horas e que isso poderia ser discutido com os alunos! Porque você tem um público: adolescente, jovem adulto, com necessidades especiais etc. Você não consegue perceber o trabalho, o que tem necessidades, aquele que não vai avançar pra determinado aprendizado e não vai avançar para outro... porque um aluno com necessidades especiais, se ele já entra e consegue sentar e ouvir isso já é um aprendizado, comparado no comportamento que ele não falava, não fazia... e a gente tem visto que é cansativo também porque as pessoas não se sentem EJA, porque quando o professor vai dar duas aulas à noite pra fechar a carga horária, ele não se sente EJA, não consegue entender que a função da escola além da aprendizagem, ela também é social, que ele precisa garantir que esse conhecimento, esse aprendizado do aluno vai mover a vida, vai transformar a vida!” (FALA DA PPI).

“A proposta não é só o currículo que vai ser ofertado, é a forma como esse currículo vai ser ofertado. E aí o que a gente faz? Quando estava o SEJA, o

SEJA era uma oferta diferenciada, específica só que a rede nunca tem suporte pra bancar coisas diferenciadas e quando banca, aí mexe com a vida do professor. “Currículo é isso...às vezes você entende a parte teórica, mas quando você vai para a prática existem um monte de situações que lhe impedem de vivenciar aquilo que você ver como ideal.” (FALA DA PP2).

“Esse currículo que temos, é um currículo neoliberal, que não considera o idoso, pois pensa no futuro e não trabalha o aqui e agora. É um currículo para o futuro, para a produção e para o mundo do trabalho. E aí, esse adulto que já trabalha? Que quer se constituir enquanto pessoa, cidadão que quer desenvolver a consciência crítica e precisa. Então, a gente precisa mesmo desconstruir essas velhas formas de viver e do currículo. Desconstruir com novas propostas, transformar e construir ouvindo esse sujeito. Não dá... eu sei que a gente precisa ouvir professor, coordenador, GRE e a gente que está na SMED, mas principalmente quem está lá. Traçar o perfil e fazer esse diálogo com os sujeitos da EJA”. (FALA DA PP3).

“A proposta curricular da EJA deveria atender às especificidades desse segmento que atende jovens, adultos e idosos, entendendo e respeitando a diversidade cultural apresentada por essas pessoas, reconhecendo suas dificuldades, limites e possibilidades, valorizando seus saberes e fazeres, além de reconhecer esses sujeitos/as como pessoas que já trazem consigo saberes da vida, do mundo.”(FALA DA PP4).

Importante reiterar aquilo que afirmei anteriormente inspirada em Apple (2006) e Silva (2001,2014) a respeito da complexidade e conflitos sobre o que envolve a constituição dos currículos. Esses autores ressaltam que esses conflitos não se referem apenas a uma questão educacional, mas, sobretudo ideológica e política.

Nessa perspectiva, enfatizo que os processos de constituição das políticas voltadas para as propostas curriculares para a EJA na rede municipal de ensino de Salvador são fragmentados e descontínuos em função da pouca e/ou quase nenhuma atenção dada para a modalidade. Haja vista que a rede não possui uma proposta curricular organizada e atualizada para a EJA, assim como a defesa das formadoras por um currículo plural e contextualizado para a modalidade não é o suficiente para a sua efetivação na rede municipal de ensino. Isso ficou evidente nos depoimentos das formadoras abaixo quando nos diálogos perguntei sobre a proposta curricular do município:

Não, própria não, a gente tem o nosso currículo da EJA II, ela é baseada nas diretrizes nacionais, e da EJA I a gente não tem, então o que a gente tem são os saberes que norteiam tanto a avaliação, como os conteúdos, e a partir dessa avaliação da proposta dos saberes que eu vou avaliar, eu posso propor os currículos... a gente não tem um currículo próprio e específico... o que a gente tem foi construído na época do Nossa Rede TV, que a gente fez coletivamente com os professores e quem fez isso foi a GRE Cabula...”(FALA DA PP3).

“Antes da EJA Nossa Rede TV tem um documento elaborado em 2014 em outra gestão e por outra equipe e que a gente esqueceu e que Joana lembrou. Esse documento tem algumas diretrizes e objetivos para a EJA II. Mas o que temos de proposta de EJA é esse documento da EJA II, os Saberes e as Matrizes Curriculares.” (FALA DA PP2).

“Isso. Na época do SEJA³⁵ tinha, mas agora não temos.” (FALA DA PP1).

Reiteramos o que foi dito na seção anterior que essa falta de atenção para a Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Salvador faz parte do projeto político do grupo que está atuando no executivo municipal que não percebe a educação como prioridade nos seus planos de governo e, muito menos como via de transformação da vida das/os estudantes que estão sentadas nas carteiras das turmas da EJA. Os relatos abaixo das formadoras confirmam essas afirmações e revelam que é preciso sair do discurso das políticas pontuais de governo e avançar para as políticas de Estado. (OLIVEIRA, 2011).

*” Tem a ver com questões políticas, porque a equipe sempre propôs como tem o Nossa Rede EI e EF a gente já propôs... e antes nem tinha esse nome, era uma reformulação e uma proposta para a EJA e todas as vezes tramitavam esses documentos, essas propostas e no final ficam arquivadas. **O que acontecia era, novamente de forma de militância, de trabalho nosso e que não ganhavam cunho político, a gente não tinha braços, mesmo na época que a gente tinha uma equipe maior nunca se teve braços** e mesmo contando com a GRE a gente não conseguia que isso ganhasse cunho político e uma diretriz municipal que ficasse definido como um documento oficial de rede. Uma proposta curricular pra EJA nunca aconteceu porque a gente não tem uma estrutura como tem o EF e a EI que pudesse dar suporte político, pedagógico pra se tornar uma política de rede.” (FALA DA PP3).*

*“**O órgão Central só vê números e aí não consegue identificar o pedagógico desta presença nas escolas da EJA.** Hoje temos escolas mais estruturadas, alunos chegando com livros, mas em função dessas situações sociais em que vivem, o número de alunos é menor... e isso não deveria ser impedimento para que as escolas se mantivessem. Então assim, todo dinheiro em educação tem que ser investimento, ele (o Órgão Central) não pode pensar como gasto e talvez isso, é uma percepção muito subjetiva, de que o fato de não ter essa visibilidade que os outros segmentos têm, de programas, dada a importância, talvez isso... só que a gente ver essas situações, mas são vários anos pensando, estudando, lendo, construindo no miudinho, mas na hora de se concretizar não consegue.”(FALA DA PP1).*

*“**Envolve muito as questões políticas mesmo, a EJA não tem visibilidade, não tem investimento, a EJA tem um cunho político porque não vai alfabetizar adultos com textos bestas, pois nem criança se pode alfabetizar com b, a, ba...** você tem que primeiro trazer uma contextualização para que o aluno possa estar pensando e formando sua consciência crítica... então, aluno adulto com consciência crítica faz o quê? Pensa... (FALA DA PP2)*

Essa complexidade política é preocupante para a consolidação de uma EJA mais qualificada na rede municipal de Salvador. Isso foi corroborado por meio da metáfora para a EJA mencionada pela PP2 durante os diálogos na roda de conversa.

“A EJA é assim, sabe uma casa? Você entra tem a sala que é o Fundamental I, a cozinha também é o Fundamental I, aí você vai para um quarto é a Educação Infantil, o outro quarto é o fundamental II e o quintal é a EJA. Quem você

³⁵ SEJA – Segmento de Educação de Jovens e Adultos, nomenclatura dada à equipe da EJA na gestão de João Henrique Barradas Carneiro (2005-2012), informação já pontuada na seção anterior.

reforma? Qual a sua prioridade na reforma de uma casa? Você vai reformar a casa na parte de dentro, o quintal, se der, você faz. A EJA é o quintal.”

Essa metáfora demonstra que transformar esse processo de desvalorização e desmonte da EJA no país, apesar de complexo e desafiador, torna-se premente. É importante dizer que, esse sentimento de abandono traduzido na fala da PP2 é reflexo da precarização crescente que a EJA vem passando nessa rede municipal de ensino. O que me induziu aos seguintes questionamentos: como desenvolver uma EJA de qualidade com a inexistência de políticas indutivas por parte da SMED? Como promover inclusão, transformação e empoderamento das pessoas da EJA com a ausência de um currículo articulado para isso? E por último, como as/os educadoras/es formarão cidadãos/os críticas/os sem ter um documento de referência para tanto?

A ausência de uma política pública que valorize a modalidade aumenta ainda mais o fosso na direção de uma educação de qualidade para as/os jovens e adultos/os da rede municipal de ensino de Salvador. Soares e Porto (2023) no seu artigo ‘As políticas públicas educacionais como instrumentos para a qualidade da educação e a construção de uma nova sociedade no Brasil’ argumentam que a efetivação de políticas públicas educativas são estratégias importantes para atingir a qualidade na educação e, sobretudo que essas políticas se configuram em processos para a conquista de uma sociedade mais igualitária na qual todas as pessoas possam desfrutar de práticas pedagógicas mais inclusivas e exitosas. Nas palavras das autoras:

Nessa seara de compreensão as políticas públicas podem ser consideradas mais do que ferramentas utilizadas pelo Estado para solucionar algumas questões no contexto social, da saúde ou educacionais. Em verdade, contemplam um importante instrumento da construção de uma sociedade com a participação direta da população, sendo que no caso das políticas públicas educacionais, essas são promotoras de uma educação inclusiva e aprendizagem significativa, para a transformação da sociedade. (SOARES e PORTO, 2023 p.6).

A hipótese a que cheguei é que, se a SMED não define uma proposta curricular para dar direcionamento pedagógico para as escolas, a organização curricular das Unidades Escolares que ofertam turmas de EJA dependerá, exclusivamente, do conhecimento, da articulação, e porque não dizer, da boa vontade e dedicação pessoal das/os profissionais que constituem o corpo pedagógico dessas escolas. Considerando que, em âmbito nacional, a BNCC também não possui diretrizes específicas para a EJA como argumentam José Araújo (2022) e Araújo (2023), reflexão já realizada na seção 3.3 desse trabalho que trata sobre o currículo da EJA. Enquanto isso, as/os estudantes ficam à mercê de um currículo adaptado do Ensino Fundamental como revela a fala abaixo da PP3:

“E, infelizmente, o que a gente vê também, nos acompanhamentos pedagógicos, é que as pessoas (professores, coordenadores) acabam repetindo o que é usado

no fundamental, e isso é o que dói mais, acaba sendo o que são os conteúdos usados no fundamental da Educação Básica mesmo, do diurno.”

A esse respeito Arroyo (2017, p. 40) enfatiza que “adolescentes, jovens, adultos e até crianças, passageiros do trabalho para as escolas, [...] exigem repensar radicalmente a função das políticas e diretrizes. Exigem outros currículos de formação. Outra função do ofício de mestras/es. Exigem a reinvenção do direito a sua educação[...].” Diante desse pensamento é inconcebível aceitar a adaptação das práticas do Ensino Fundamental para os sujeitos da EJA.

Importante mencionar que, durante os questionamentos sobre a existência de uma proposta curricular atualizada para a rede municipal de ensino, foi perceptível o pequeno desentendimento entre as participantes, tendo em vista que nesse momento algumas delas queriam afirmar a existência dessa proposta. No entanto, acabaram entrando em um consenso que realmente os documentos necessitam de atualização e afirmaram que a EJA da rede municipal de ensino de Salvador possui “*esse documento da EJA II, os Saberes e as Matrizes Curriculares.*” (Fala da PP2). Apenas a PP4 validou os antigos documentos. O documento da EJA II a que se refere a PP2 foi elaborado em 2014 pela equipe técnica pedagógica da EJA na época, em parceria com a UNEB e a ONG Pierre Bourdieu - Projetos Inovadores para Educação Básica - PICEB, tendo o senhor João Bacelar como gestor da pasta da educação municipal e, “*não se tornou uma política de rede, não foi publicada e foi feita por meio de uma militância e não foi publicada no diário oficial.*” (Fala da PP3). Quanto aos Saberes e as Matrizes Curriculares, também elaborados em 2014, são os documentos que o corpo docente municipal utiliza como referência para organizar o trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

“Os Saberes apesar de ter algumas críticas, mas também tem bastante elogios, principalmente nas dissertações e defesas de teses que eu assisti, tem bastante elogios. Porque ele, o documento Saberes, tem uma proposta que o professor pode usar os Saberes tanto para avaliar quanto para escolher esse conteúdo.” (Fala da PP3).

Importante dizer que, esse documento ‘Saberes da EJA’ foi analisado na seção 3.3 desse trabalho que trata sobre o currículo da EJA. O próprio documento ‘Saberes da EJA’ confirma a afirmação da PP3 corroborando que são “*indicadores da avaliação e referência pedagógica para o planejamento do professor. [...] distribuídos por áreas do conhecimento (disciplinas) onde o educador poderá articular na construção do planejamento os objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas.*” (Salvador, s/n, 2014). Vale ressaltar que esse documento não é elogiado por todas as formadoras. Ao contrário, parte delas assume que o mesmo foi elaborado de forma aligeirada, na intenção de que a Rede tivesse alguma

referência pedagógica para orientar o corpo docente. Quando a formadora falou sobre isso fez expressão e gesto de algo feito às pressas.

“PP3 ama os Saberes [...] mas eu acho que foi uma coisa que a gente fez assim ... Pra tentar colocar algo na pista, pra gente fazer um trabalho pedagógico. Mas eu acho que os Saberes têm muitos furos[...] nessa nova proposta nossa, ele não deve nem ser remodelado, reformulado, eu acho que eles devem ser retirados, acabou vamos fazer outra coisa que o professor entenda, que o professor use. Porque não adiante a gente fazer uma coisa que quem está lá na ponta, não vá usar, não entenda ou ache que está ruim, né? Então, tem que ser alguma coisa que eles entendam...”

Esse documento Saberes, ao contrário das Diretrizes de 2014 citado pelas participantes, se tornou uma política de rede e foi publicado no Diário Oficial do Município, conforme revela a fala da PP3 que fez um desabafo a respeito do contexto da Rede no período em que a EJA teve visibilidade. A formadora, também enfatizou o empenho da sua equipe na elaboração dos documentos orientadores para a modalidade e reiterou que existe uma proposta para a Rede de Salvador parada há 3(três) meses no gabinete do secretário da pasta da educação:

“Eu entrei no município em 2008, entrei na CRE e foi ano que teve um investimento na EJA, teve um investimento político, nesse período se construiu os Cadernos, o PPP e formação com o Instituto Paulo Freire, de lá pra cá, eu sai de licença, mas PP1 e PP2 estavam e a partir de uma proposta junto com as CREs e representação de escola, professores e coordenadores, construíram os Saberes e conseguiram. Porque esse documento conseguiu ganhar um cunho de rede, ele foi divulgado, foi publicado no Diário Oficial e tomou uma dimensão de rede. E hoje tem uma proposta pra Rede que está 90 dias parada no gabinete.”

A formadora PP2 corroborou a afirmação acima da PP3 e falou que *“essa que está no gabinete é a quinta: fizemos duas com **Antônia**³⁶, coordenadora anterior da equipe, uma com a PP1, uma com **Neide**, outra coordenadora da equipe, e agora com **Valda**, a atual coordenadora. As propostas são sempre arquivadas.”* Vale ressaltar a importância que as formadoras deram ao período do SEJA cuja análise já fiz na seção 5.2 sobre formação. Nesse período a EJA teve mais visibilidade através dos processos formativos realizados em parceria com o IPF que produziu os documentos de referência para a modalidade e que foram anulados na gestão do novo grupo político que assumiu o executivo municipal a partir do pleito eleitoral de 2012, como já mencionei anteriormente.

A inferência que faço sobre isso é que as formadoras precisarão agir de modo a exercerem o que o filósofo Michel Foucault (1979) denomina de micropoder. O autor argumenta que o poder é relacional e não está apenas em uma parte específica da relação. Pelo contrário, para ele, o poder está na base das relações humanas e por isso, é sempre uma via de mão-dupla, de modo que, onde há poder, há também resistência. “Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos

³⁶ Os nomes em negrito são fictícios, pois não tive autorização para divulgação das verdadeiras identidades.

diferentes da rede social e neste complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado.” Foucault (1979, p. 12).

Diante destas considerações, retomo a metáfora da casa mencionada pela formadora no sentido de ressignificar o quintal que é a EJA. Considerando as diversas possibilidades que podem ser realizadas em um quintal. Por exemplo, é no quintal que se planta, que muitas famílias se reúnem para conversar, festejar etc. O quintal também é um local de resistência para muitas famílias negras que ainda mantêm as suas raízes ancestrais, tendo em vista que no quintal essas pessoas se reconectam com a natureza, plantam as ervas que são sagradas para eles e onde as/os mais velhas/os se reúnem para contar histórias para as/os mais novas/os e também desenvolver a sua religiosidade. (Bertoza, Cezar e Reis, 2021). Vale ressaltar que em alguns contextos escolares de Salvador, o quintal da EJA tem florido com muitas ações pedagógicas pertinentes e relevantes realizadas por aquelas/es que defendem a modalidade. O relato abaixo evidencia isso:

... Como a gente não tem uma proposta curricular de rede, mesmo com todas as críticas que a gente possa ter com as escolas, são elas, graças a elas que a gente ainda tem a EJA. Com todas as críticas, ainda são elas que seguram a EJA a nível de rede, seja uma proposta curricular, seja uma formação continuada. (Fala da PP3).

O papel das formadoras na divulgação (de modo não oficial) desses documentos que estão paralisados no gabinete do secretário da educação, visando orientar o corpo docente municipal é uma forma de resistir a essa política de desvalorização da EJA, circular o poder que as formadoras possuem e, sobretudo uma das possibilidades de valorizar esse quintal e alavancar os processos pedagógicos para a modalidade no município. Considerando que não se pode permanecer na neutralidade, pelo contrário, é preciso “estar tão advertida/o quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação.” (Freire, 2016, p. 95). Essa reflexão converge com o que relatou a PP3 ao dizer que a mudança não virá daquelas/es que ocupam o cargo de chefia. Pelo contrário, o movimento transformador do quintal da EJA que pretende formar cidadãs e cidadãos críticos será feito pelas educadoras e educadores que já iniciaram, em muitos contextos, esse movimento e não do gabinete como bem explicita o depoimento abaixo:

*“Eu vou me repetir...Então é assim... a gente está nesse levante de novos modelos, novos paradigmas e a gente não tem isso ainda pronto. Então é o que as meninas falaram...dá muito trabalho... **Freire** fala isso que a gente insiste em se manter nessa ingenuidade que a política dominante vai fazer algo para que os dominados, oprimidos se emancipem, se libertem... se tornem politizados, se conscientizem... **então ou vai ser desta base aqui, aqui como todo, se a gente esperar de gabinete até que venha algo, essa educação que vem de lá não vai ser uma educação libertadora.**”(FALA DA PP3).*

Vale frisar que essa ressignificação do quintal já é realizada, principalmente, pela equipe de formadoras, tendo em vista que as propostas curriculares foram construídas por elas, mas foram arquivadas. Essas propostas existem, no entanto, necessitam ser atualizadas.

6.3 Processos de formação na EJA de Salvador

A relação entre os processos formativos e as teorias de currículo são premissas defendidas por Moreira (2021). Nessa reflexão, o autor sinaliza a importância de se reconhecer a professora e o professor como intelectuais engajados na sociedade, assim como a necessidade de incluir as análises sobre as teorias de currículo nos cursos de formação das/os docentes. Nas palavras de Moreira (2021, p.44):

[...] a teoria de currículo deve [...] facilitar a íntima associação entre o conhecimento e o sujeito que o aprende e o ensina, pretensão, sem dúvida, pertinente na formação de professores. Na teorização em pauta, a formação do docente é concebida como um engajamento prospectivo e como a prática de um estudo autorreflexivo e interdisciplinar, frequentemente localizado nas intersecções do eu e da sociedade, do local e do global, das disciplinas escolares e da vida cotidiana.

Foi no contexto dessa reflexão que as formadoras expressaram a visão que elas têm dos processos formativos e de aprendizagem para a EJA a partir das suas experiências na rede municipal de Salvador. Os relatos das formadoras revelaram que elas consideram que a sistematização da política de formação continuada e em serviço é uma estratégia importante para o desenvolvimento do trabalho da equipe e, sobretudo da EJA no município. Os depoimentos abaixo afirmam isso:

” Sim, eu acho que a formação continuada é a troca de experiência, é trazer novidades, é buscar aquilo que tá sendo feito na escola, a aprendizagem de forma coletiva. Eu não acredito na formação continuada quando se contrata uma pessoa que não conhece a realidade, que traz uma coisa pronta e verticalizada. E pra gente, tirando a última formação paga que foi pelo Instituto Paulo Freire, eu não tive mais nenhuma paga e nós já fizemos várias, né? E nós já fizemos roda de conversa, tinha comissão de inclusão, comissão de diversidade, comissão de alfabetização, comissão da juventude e quem fazia a gente, a rede. Convidamos professores de...das universidades que foi tudo no 0800, mas porque a gente acreditava. Foi muito bom!” (FALA DA PP1).

“Sim, a questão de formação ela realmente dentro da rede municipal poderia ser importantíssima pra mim, né? Pautando ai...é tão essencial que eu estou na área de formação de professores, né? Então meu mestrado é nessa área. Isso quer dizer que eu acredito muito nisso, mas a rede municipal ela poderia sim deixar as pessoas se sentir realmente formadoras, porque todos nós somos, né? Temos algo pra aprender, temos algo a ensinar. Mas é como você falou PP1, é...vão buscar formadores fora.” (FALA DA PP4).

“Sim. A gente precisa saber desse lugar da consciência que Paulo Freire tanto fala, está consciente desse papel e não está alienado para que eu possa perceber o que estou fazendo, eu estou escolhendo o ou estou fazendo o que o outro quer, sem me perceber nesse processo? E isso vale pra nossa vida pessoal e como profissional.” (FALA DA PP3).

Infelizmente, os relatos denunciaram também que a rede municipal de ensino de Salvador não possui uma política de formação sistematizada para as formadoras, bem como para o corpo docente da modalidade, o que na visão das formadoras reflete de maneira negativa na sala de aula das turmas de EJA e essencialmente compromete o desenvolvimento acadêmico das estudantes e dos estudantes. *“Repercuta no*

desenvolvimento do educando e da educanda, na desistência... na expulsão!” (Fala da PP4). As formadoras foram contundentes ao afirmarem que a fragilidade da EJA no município de Salvador é fruto do alijamento das políticas públicas para a modalidade. É também e, essencialmente fruto de um plano político de desmonte da EJA que o município vem desenvolvendo a partir de 2012, conforme relato das formadoras. Tendo em vista que nos diálogos, elas afirmaram que a partir desse ano foram invalidados os documentos produzidos no período do SEJA, como já apontei a partir das pesquisas de Batista (2019) na seção 5.2 desse trabalho que trata sobre formação.

Essa ausência de um investimento para a política de formação tanto para as formadoras, como para o corpo docente municipal que atua nas turmas de EJA ficou evidente nos relatos das formadoras que denunciaram que a falta dessa política de formação como uma ação de rede só enfraquece a modalidade. Enfatizaram também, que a situação não é pior por causa da atuação, da militância das formadoras junto a SMED e, especialmente das ações formativas, apesar de pontuais, que elas desenvolvem na rede municipal. Seguem os relatos que comprovam tais afirmações:

“Eu já respondi da outra vez e vou ser enfática: não”. Não, não e não existe uma política de formação para a EJA.” (FALA DA PP3).

“Não. Quando a gente fala da Rede deveria ser o órgão central que deveria disponibilizar e investir, mas a gente tem visto ao longo dos anos que todo esforço é de um grupo que está ali na militância. Então a gente considera que é importante e quando não tem a gente faz e a EJA, eu estou aqui desde 2008, teve um período de investimento, mas depois de 2011 não teve mais nenhum, mas a gente sempre achou que é importante, a gente sempre buscou parceiros fez oficinas. A gente fez comissão a gente convidava os professores, tudo 0800, que era a forma que tivesse para se falar de formação, de avaliação, mas era a iniciativa de um grupo militante não era da rede, então não existia da rede uma política pública, uma política pública de formação.” (FALA DA PP1).

“Eu vou complementar o que PP1 trouxe. Como coordenadora trabalhando em GR, que nós também sentimos essa falta dentro do local e o que nós fazíamos era justamente isso, era nos apropriarmos, né? Nos aproximarmos de pessoas que nós acreditávamos que poderia contribuir, profissionais da Educação de Jovens e Adultos como a professora Marlene Silva do fórum de EJA, convidava também a professora Sandra Marinho da UFBA e ela indicava também outras pessoas... profissionais do Estado. Nós fizemos um trabalho uma vez muito interessante, que foi quando a gente começou a falar sobre PDI, e começou na EJA... aí com a gente né, PPI? Essas escolas sabiam sobre isso, mas se fossem conversar com outras colegas de trabalho de outras GREs, ouviria que não viu porque não foi algo da rede, de política pública... foi algo pensado pelo grupo que estava se preocupando em ver dentro da necessidade que a gente via que era preciso naquele momento se falar de inclusão dentro da Educação de Jovens e Adultos.” (FALA DA PP4).

“Não existe, o que existe somos nós da equipe da EJA, somos nós que fazemos, somos nós que procuramos, é chato a gente está tendo que com a nossa cara de pau está pedindo aos outros para poder vir fazer formação de graça e isso para mim assim... isso não é formação... claro que todo lugar, toda da situação que traga uma troca é formação, mas eu estou falando que não é uma formação

continuada. Não é uma política sistemática. São assim ações pontuais que a gente faz para que não fique ... a gente não fique sem nada, mas não é uma política! Tudo pra EJA é difícil, é complicado, amarrado não pode, não dá, não é, não tem. (Falou muito desapontada). (FALA DA PP2).

As narrativas dessas formadoras exprimem a importância da equipe para a EJA na rede municipal de ensino de Salvador. Apesar de revelarem contundentemente, que não existe uma política de formação para elas, a busca pessoal de cada uma por formação e autoformação revelou que elas compreendem que os processos formativos são importantes e significativos para a EJA. Vale ressaltar que tais conhecimentos são frutos de estudos e pesquisas pessoais com sinalizam os relatos abaixo:

“É individualmente. E aí o que é que acontece? É buscar das suas experiências pessoais de forma coletiva, mas assim, é do grupo! Não foi a secretária, o órgão central que fez. Mas sim, nós enquanto equipe da EJA e quem está de fora vê como se a rede que está fazendo. Mas esse processo ele é um processo muito individual e nosso, muito de equipe e muito de grupo, desse grupo.” (FALA DA PP1).

“Cada uma busca o seu.” (FALA DA PP2).

“Isso PP2. Agora mesmo eu tô fazendo doutorado né, gente?” (FALA DA PP3).

“É muito solitário porque cada um vai buscar... eu me lembro assim quando eu estava estudando, é... para o mestrado eu não compartilhava isso com o meu grupo... porque eu não vi a receptividade, então era algo meu, eu sozinha e quando eu passei meu Deus eu fiquei ... mas lá dentro do meu local de trabalho eles só foram saber um ano depois!” (FALA DA PP4).

As formadoras estão inseridas em processos formacionais a saber, a PP1 participa do grupo de estudos Ângela Davis na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a PP2 é mestra em EJA pelo MPJA, a PP3 está pesquisando a EJA no doutorado na UFBA e a PP4 é mestranda em EJA no MPJA na linha de pesquisa de formação de professoras/es, isso prova o quanto é importante não se sentir formada e estar “num permanente movimento de busca [...] num movimento permanente de procura que se alicerça a esperança [...] Este é um saber fundante da nossa formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. (Freire, 2015, p.57). Esse movimento por formação é de suma importância para o grupo de formadoras, tendo em vista que elas se identificam como tais e gostariam que a rede municipal valorizasse isso. Os depoimentos que seguem registram isso:

Sim, o meu mestrado é na área de formação. Mas se a secretaria de educação não valoriza e não acredita nos profissionais que ela tem a escola também não vai acreditar nos profissionais que ela tem e isso vai se tornando uma bola de neve grande assim...(FALA DA PP4)

“Eu me identifico totalmente e consigo identificar cada um dentro de uma escola e dentro de um espaço educativo como formador. E é tão importante esse lugar e a gente não se dá conta que a gente forma... Ao fazer projeto coletivo, isso é formação como também é muito perigoso não fazer nada, é formação! E aí você forma um monte de gente apático, um monte de gente que faz cada um o seu.” (FALA DA PP3)

Freire (2015, p.54 grifo meu) afirma que “entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito *inacabada/o* num processo permanente de busca.” Nessa perspectiva, para além de ouvir e compreender os conhecimentos das formadoras, os diálogos durante a pesquisa também permitiram a possibilidade de refletir com elas que nada “está dado como certo, inequívoco, irrevogável [...] porque a história em que me faço com *as/os outras/os* e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.” (Freire, 2015, p. 52 grifo meu). Conforme esses argumentos, é importante repensar as concepções fragmentadas e verticalizadas dos processos formativos que, a rigor, estão em pauta nas redes de ensino. A busca por outras possibilidades de conhecimento em que o diálogo entre teoria e prática, formadoras/es e formandas/os possa ser consolidado de forma relacional e não impositiva é condição imprescindível para as/os profissionais da educação envolvidas nos processos formativos.

Sobre essas ações formativas que o grupo promove na rede, as formadoras relataram que muitas vezes não são bem aceitas por parte do corpo docente e também do grupo de coordenação pedagógica. Argumentaram que a SMED falha em não concretizar uma política sistemática de formação continuada. No entanto, que muitas/os professoras/es, coordenadoras/es cobram formação, militam em favor da EJA, todavia não validam as formações que são desenvolvidas por pessoas convidadas e com experiência na área, mas que não recebem para tanto. Vale mencionar que apenas a PP3 falou que tal situação era desenvolvida por uma pequena parte das/os profissionais da rede. Todavia, as demais não concordaram e expuseram o que percebem na rede nos depoimentos abaixo:

“A política de formação é peso! Mas às vezes, até essas ações que nós fazemos pontuais para que não fique parado, não fique em branco e que são formações, são formações pontuais, mas são formações! Eu vejo também uma cobrança do lado de lá dos nossos colegas, eles cobram, mas quando a gente traz algo é desvalorizado, as pessoas não vão e às vezes quem vai, fica lá numa confusão, conversando, desrespeitando quem está falando. Aí você tem uma sala, você tem um grupo de trinta, quarenta pessoas e as pessoas em vez de ficar ali na frente e juntas dialogando, porque tem espaço para isso. Aí as pessoas ficam assim... bem dispersas, no auditório dispersas, um lá o outro cá e aí os grupos que ficam conversando horrores e a formadora lá falando, falando que às vezes nem percebe mais as pessoas e aí só fica assim aquele grupinho ali. A pessoa está ali de graça, veio por consideração a você, a você ou a mim e aí as pessoas estão ali tendo uma pessoa da universidade que é doutor e pós doutor, disponibilizando o seu tempo e seu conhecimento e as pessoas não dão valor! E depois ficam na cobrança, há porque não tem... formaçãoooo (falou com ênfase...)” (Fala da PP2).

“Então, são várias situações... existe cobrança, eu acho que é necessária! A gente não pode ficar no espaço aceitando tudo. Mas a gente precisa estar num lugar, vou dar um exemplo até pra finalizar esse ciclo... os livros estão chegando nas escolas, foi feita uma comissão, um convite para professor, coordenador e até pra quem está na gestão participar. Começou em dezembro e janeiro ainda

não tinha chegado... Uma pessoa que foi palestrante de uma atividade nossa, ela nem conhecia e começou a dizer que "o livro...falou mal", aí alguém da gestão se levantou e disse não... o livro, ele foi apto para nós comprarmos com 80% da avaliação. Foi feito um barema bem criterioso. E essa pessoa que não é nem da EJA e até foi convidada pra fazer uma ação porque é da Rede, metendo o pau... Ela falou mal do livro que ela nunca pegou... sabe aquele o lugar de apedrejar é o melhor lugar? Aí a pessoa da regional pegou, pediu licença e disse... 'foi feito comissões, foram várias empresas e elas foram mostrando... fazendo avaliação ... até chegar a esta.' E assim, é desrespeitoso, gente! Eu digo sempre, participe, esteja dentro e faça suas queixas, suas sinalizações ali, mas também faça sua contribuição, porque essa fala não contribui para nada é só para ficar alimentando o discurso da queixa." (Fala da PP1).

"Vamos fazer formação, mas se for meu colega ha...quem é que vem, ele?... e eu me lembro que essa proposta, me lembro que quando voltamos da pandemia pra trazer os alunos de volta pra se tornar a frequência com assiduidade estava muito difícil. Eu vejo isso, a importância da valorização de cada profissional dentro das suas especificidades, mas valorizando esse seu saber. Por exemplo, eu sou uma pessoa que sempre gostei dessa área do sócio emocional e eu só fui fazer um trabalho desse e depois comecei a ser chamada...foi custo, viu? Foi custo! A duras penas, foi depois da pandemia, depois das lives que foram construídas que aí começou a se tomar uma dimensão maior e mais aceita pela Rede." (Fala da PP4).

A inferência que faço sobre a rejeição por parte do corpo docente e coordenação pedagógica dessas ações formativas desenvolvidas pelas formadoras deve-se ao fato do planejamento dessas ações não ter sido feito a partir de um diálogo, uma ‘conversação’ com as/os profissionais da rede municipal. As pautas formativas precisam atender aos anseios das/os docentes, suas demandas profissionais e não devem ser fruto de decisões verticalizadas da equipe de formadoras. (Moreira, 2021). Sobre isso, Franco (2016) argumenta que os processos formativos para a docência são complexos e que é preciso realizar as ações formativas na coletividade, com o grupo docente e não para ele. Assim ela afirma:

Na complexidade da interação entre formação de professores e pesquisa; entre alienação e participação; entre emancipação e empoderamento[...] tem de produzir conhecimentos no/com o professor (e não apenas para o professor), de forma a torná-lo capaz de melhor compreender sua prática e assim poder transformá-la; bem como compreender e transformar, no coletivo, as circunstâncias que cercam essa prática, num movimento que denomino professor protagonista. (FRANCO, 2016, p. 512).

Outro ponto que vale destacar sobre as ações formativas desenvolvidas pelas formadoras foi o desgaste físico e mental que elas revelaram passar ao realizarem tais ações, tendo em vista que além de planejarem e convidarem as pessoas, são elas também que providenciam desde o local para a realização das ações até o cafezinho a ser servido para quem participa e isso tudo com recursos próprios. As falas abaixo expõem isso:

O que a gente vai fazer? Vamos chamar uma colega que sabe. Uma colega que venha sem cobrar uma colega que vai receber uma florzinha, uma caixa de chocolate, um mimo da gente, não é? Para a gente ir se organizando, para a gente mesmo dividir e chega uma hora que isso cansa, que a gente diz acabou não vamos trazer um chocolate, não vamos trazer mais café, não vamos trazer

mais nada porque isso não nos compete, isso chegou a um momento também lá dentro da GR que começou a fazer isso. É formação, a gente vai ter que providenciar tudo? Tem uma hora que cansa e a gente precisa de um gás, de algo para a gente se renovar a chegada da escola olhar aqueles educandos porque são eles que são os mobilizadores, os protagonistas que movimentam a gente e que mobilizam, porque é por eles que a gente faz isso. (Fala da PP4).

Cansa porque a gente precisa! Tanto nós, enquanto profissionais... cansa de fazer dessa forma... como a gente diz, porque é forma amadora e não profissional! Você tem que pedir de uma forma da militância ou com simpatia e são profissionais de referência na EJA que, como citou alguns eu também gostaria de citar como a professora Rejane Alves, Juvance Museal, que vieram e se disponibilizaram a fazer, também aquele rapaz que fazia de inclusão. E como também não era política e não era uma coisa que tinha um respaldo de uma sustentação... financeira, um aporte financeiro por trás, a gente não conseguia abarcar a rede, então ficava sempre no nível de representação. (Fala da PP3).

Convidamos professores das universidades foi tudo no 0800, mas porque a gente acreditava. Mas parece que você fica muito solitário e às vezes cansa você fazer as coisas sozinho. É porque a gente não pode desistir. Convidamos um psicólogo de uma instituição particular que se ofereceu para fazer um trabalho e no momento que a gente pensou em fazer uma coisa paga... ele não podia entrar?! Então, como é que na hora do zero oitocentos de alguma atividade ele podia... e aí teve um momento que poderia ter alguma coisa, (dinheiro) porque a única coisa que a gente fazia para ele era levar em casa e quando teve a oportunidade de ser uma coisa maior... Queriam trazer uma pessoa de São Paulo e aí a gente não aceitou. (Fala da PP1).

Aquela formação que a gente fez da questão dos Saberes que eu peguei uma parte... Depois que fiquei no IAS... a gente trazia o pessoal de lá da UFBA, da FACED. (Fala da PP2).

Nesse contexto elas expuseram que a EJA pressupõe uma concepção distinta dos processos formais de educação. Revelaram que a modalidade precisa ser mais contextualizada e que seus sujeitos aprendem em outros contextos sociais e culturais cuja prática a escola precisa promover. Nessa direção, argumentaram que a escuta, o respeito e os sonhos dessas pessoas precisam ser considerados nos processos formativos da EJA. E isso corrobora com a concepção de currículo multicultural e com viés crítico que a pesquisa defende, tendo em vista a concepção de um currículo multicultural pressupõe o “aprofundamento de conceitos especialmente complexos e polissêmicos, tais como ‘cultura, identidade cultural, diferença, diversidade cultural, identidade de fronteira, hibridização cultural’ dentre outros”. (Candau,2012, p.16).

Todavia, é importante destacar que ao denunciarem a ausência de uma política de formação para elas, demandam um repensar das condições de trabalho dessas profissionais, considerando que elas precisam avançar nas análises sobre a EJA, a fim de ampliar conceitos e percepções acerca da modalidade no corpo docente municipal, no momento em que estiverem desenvolvendo os processos formativos com o grupo. Vale mencionar que, durante as rodas elas apresentaram algumas expressões já superadas para o contexto atual da modalidade, tais como “público da EJA” no lugar de sujeitos, educandas/os e pessoas e “segmento da EJA” ao invés de modalidade. Tudo isso revela a nossa incompletude e o

fato de sermos pessoas situadas em um tempo histórico que precisamos nos identificar a todo momento como pessoas e profissionais inacabadas/os, exatamente como propõe Freire (2021, p. 101-102).

[...]como seres que estão sendo, como seres inacabadas/os, inconclusas/os em e com a realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens/as mulheres se sabem inacabadas/os. Têm consciência da sua inconclusão.

O desenvolvimento da dinâmica “Vamos filosofar” (APÊNDICE B) foi um momento singular carregado de subjetividades e reflexão a respeito da importância de ser educadora, considerando que ao escolherem as palavras relacionadas à música ‘Filosofia pura’ as formadoras falaram de sonhos, diálogos, escuta sensível e aprendizagem cujo centro é a pessoa aprendiz da EJA. Os relatos abaixo apontaram para a humanidade, o compromisso de cada uma delas com a Educação de Jovens e Adultos, assim como o envolvimento com o trabalho desenvolvido na educação pública:

“Escolhi as palavras Desejo, Sonho, Pretensão. Para mim elas se complementam, por exemplo, a palavra sonho para mim ela está para além da utopia, ela está presente a todo momento. A palavra sonho pra mim é tão significativa que eu tenho um sonharo. É algo muito interessante e me constrói, me fortalecendo nos meus desejos.... E o que me interessa nos sonhos é que ele faz parte da nossa vida e isso não é falado nas escolas. E na EJA isso é muito importante porque são adultos que têm seus sonhos para realizar.” (FALA DA PP4).

“Escolhi as palavras Trocas, compartilhamento e escuta. Eu acho que esses três pontos são um tripé para a EJA. E assim, o trabalho ele só flui de tiver essas três questões aqui, sobretudo, na EJA. Eu gostava de ficar no meu mundo e fazer as coisas sozinhas e não era muito adepta desses três pontos, mas depois que você vai entrando na EJA, você vai trabalhando com as pessoas e até mesmo na concepção que a gente trabalha na EJA essas três situações de trocar, compartilhar e escutar são essenciais para você construir um trabalho de qualidade e que reverbera no aluno, principalmente se você entrar na sala de aula que temos que ouvir os alunos e trazer coisas e atividades pedagógicas, mas dentro daquilo que o aluno trouxesse e desejasse e aí a gente tinha que ter essa troca... você tinha que ter tempo para ouvir e fazer a proposta, às vezes aquilo que você pensava, talvez não saísse formatadinho, mas a sala de aula é isso, nem tudo é do jeito que você pensa e na coordenação pedagógica e temos que ouvir e trocar mais ainda porque você está tratando de igual pra igual. O outro que você está trabalhando, os colegas, ele tem os mesmos conhecimentos que você e até mais do que o seu, então você tem que ter esses três pontos em qualquer situação, sobretudo na EJA.” (FALA DA PP2).

“As palavras me escolheram: Ensinar, Formar e Autoformar. Na relação ensino-aprendizagem pressupõe que você ensina quando o outro aprende. Porque eu posso ter um discurso e aquilo não exercer nenhum tipo de influência e de mudança de comportamento ou de ideias. Então para mim, independente de ser EJA ... o principal objetivo de qualquer escola é de aprendizagem, se for escola pública, tem o aspecto social, então, a gente precisa fazer com que as ações desenvolvidas possam trazer ao aluno não só o espaço de aprendizagem como também de acesso a coisas que fora da escola ele não tem, como cultura, acesso a espaços e a gente ver isso quando a gente leva um aluno nosso para um museu, para um teatro ou para algum tipo de atividade que pelas próprias questões socioeconômicas ele não faria, porque isso também a gente aprende...” (FALA DA PP1).

“Eu tirei as palavras Aprendizagem, Desenvolvimento e Emancipação... que tanto vale para o nosso trabalho com a EJA, como vale para pra mim enquanto pessoa que ...procuro estar nesse caminho do desenvolvimento e da aprendizagem, né? E a EJA eu acredito piamente nisso, eu acredito que se eu aprendo qualquer um aprende. Então acredito muito no que a colega falou assim, né? Em relação ao sujeito, né? Ao público da EJA que às vezes a gente subestima, mas às vezes faz uma ação, seja enquanto rede, seja na escola, a gente vê sempre o resultado além do esperado, além das expectativas do criado, do objetivo do programa ou do projeto. Vai sempre além, ultrapassa. E às vezes ultrapassa até mesmo os muros da escola além de ultrapassar a sala de aula. Então é isso.” (FALA DA PP1).

Que sigamos nessa roda de conversa infinda “em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia.” (Freire, 2022, p. 33) para que a EJA na rede municipal de ensino de Salvador se fortaleça e seus sujeitos vislumbrem novas perspectivas de vida.

6.4 Produto Final - E-book: Conversando sobre a EJA: o que pensam as formadoras da SMED sobre o seu processo formativo e o currículo que importa para a EJA

Os depoimentos, as vozes, percepções e subjetividades das formadoras sobre a concepção da Educação de Jovens e Adultos, de seus sujeitos e, essencialmente do currículo da EJA de Salvador e a relação com os seus processos formativos geraram o produto final dessa pesquisa, a saber, o E-book: ‘Conversando sobre a EJA: o que pensam as formadoras da SMED sobre o seu processo formativo e o currículo que importa para a EJA’.

Pensado e organizado como uma maneira das/os profissionais da EJA da rede municipal de ensino de Salvador acessarem e contribuir com as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e mais especificamente sobre o currículo que importa para a EJA nessa rede de ensino. Sendo assim, buscamos fomentar o debate sobre a modalidade com as profissionais da própria rede a fim de ampliarmos as percepções dessa ferramenta social e cultural tão importante na formação da identidade das pessoas que é o currículo, bem como fomentar reflexões sobre a importância acerca da formação docente e das formadoras no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

No ebook, recomendamos a análise dos posicionamentos das formadoras e por conseguinte solicitamos a efetiva contribuição das/os profissionais da rede para ampliarmos o debate sobre a EJA, a fim de refletirmos sobre uma proposta curricular condizente com a modalidade, organizada, pensada e definida por todas/os profissionais que compõem a EJA no município de Salvador. Abaixo o link de acesso ao ebook.

https://drive.google.com/file/d/1dkmIkSfbxhkTctgzMG2BnBRRAnzjhqTl/view?usp=drive_link

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esse ponto do trabalho, vale salientar que ele não finda. Pois, certamente, existirá algo para acrescentar, sinalizar a fim de ampliar os significados para o currículo da EJA que foram apresentados, especialmente, porque o estudo se baseou na fala, nas impressões e subjetividades das participantes e, essencialmente porque levamos em consideração as nossas inconclusões e inacabamentos. Portanto, em uma pesquisa de mestrado, fica muito por dizer. Nesse sentido, as inconclusões e os inacabamentos são premissas que nos movimentam, impulsionam e nos transformam, tendo em vista que essa pesquisa buscou se afastar das verdades absolutas, das imposições da educação bancária e propôs o debate dialógico em que as pessoas envolvidas possam protagonizar a sua própria história.

No desenvolvimento do estudo, refleti sobre temáticas que se imbricam com a Educação de Jovens e Adultos: currículo, formação docente e de formadoras, pautas advindas dos movimentos sociais, tendo em vista a cultura e as subjetividades das pessoas envolvidas. Pautas estas, que no meu entendimento, não podem prescindir da política da proposta curricular da EJA de Salvador. Nesse sentido, destaquei três delas, a saber: a pauta que se refere ao empoderamento das mulheres e das mulheres negras, tendo em vista que a EJA em Salvador, em sua maioria, é negra e feminina; a pauta das relações étnico raciais pela mesma razão anterior e, sobretudo porque Salvador é uma cidade negra e por último, a pauta das questões ambientais, levando em consideração os eventos extremos que o meio ambiente vem sofrendo, muito em função da ação das políticas neoliberais do sistema capitalista.

Para apresentar essa compreensão dialoguei com os estudos de curriculistas críticas/os e pós-críticas/os para realçar que a concepção de saber, poder e ideologia andam juntos e que o currículo modifica a vida das pessoas e forma a sua identidade. Dialoguei, especialmente, com os estudos daquelas/es que prezam por processos formacionais dialógicos, não verticais e muito menos mercadológicos cujo planejamento, desde a sua gênese, tenha a participação direta das/os docentes que compreendem as suas demandas formativas e, portanto devem resistir e lutar contra a alienação da ideologia dominante que impõe pacotes formativos externos. Dentre essas/es estudiosas/os destacamos Freire (2021b, p. 69) que ressalta que “a escola não está fora do controle. É uma área de controvérsia política, dominada pelas autoridades, onde as ideias de oposição e a cultura democrática podem ser organizadas [...] onde a alienação das/os estudantes não permite que

o currículo funcione.”Lutar contra a alienação foi a tônica desse estudo, bem como propor a conscientização e por conseguinte a transformação das vidas das pessoas da EJA.

Assim, a pesquisa investigou a concepção de currículo da EJA que as formadoras da SMED defendem e a sua relação com os processos formativos de cada uma delas na estância da rede municipal de ensino de Salvador. Defendeu a concepção freiriana de educação, que prima por processos educacionais genuínos a fim de que mulheres e homens se conscientizem das suas realidades e construam a sua própria história. Nesse sentido, a EJA foi destacada para além da escolarização, como uma oportunidade de formação social, cultural e política dos seus sujeitos, a partir da perspectiva da educação popular. Por conseguinte, constatou-se a necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos crítica articulada aos interesses e as pautas defendidas pelas/os suas e seus estudantes, visando a materialização de uma proposta curricular diferenciada da implementada até então, mais contextualizada e baseada no paradigma crítico, multi/intercultural. Nessa perspectiva, reforçamos a relevância de uma política de formação contínua e sistematizada para as formadoras da SMED, tendo em vista que são elas que atuam nos processos formativos junto ao corpo docente da rede municipal de ensino de Salvador.

Isso posto, ainda considerando as nossas inconclusões e inacabamentos, posso afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados e, portanto, trago nas suas linhas finais, as percepções e subjetividades que obtive a partir das análises aprofundadas das informações produzidas tanto nos questionários aplicados quanto nas rodas de conversa que utilizei para realizar a pesquisa com as formadoras da EJA da SMED. Entendendo, sobretudo que muitas informações podem ser retomadas para reflexões de trabalhos futuros, considerando a importância do debate sobre currículo e a política educacional de formação das/os profissionais e estudantes da EJA.

Antes de apresentar a compreensão que obtive das análises das informações da pesquisa, quero enfatizar a importância e o engajamento político da equipe de formadoras da EJA da SMED, participantes dessa pesquisa. São quatro mulheres que trazem para o ambiente formativo da EJA municipal as suas singularidades e histórias de vida. Mulheres com personalidades fortes e, por isso mesmo, militantes e sensíveis à causa da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Salvador, a ponto de continuarem buscando formação e autoformação com os próprios recursos para melhorar a qualidade dos processos formativos na EJA. Essas profissionais, apesar dos desafios, não desistiram de lutar pela bandeira da EJA e continuam resistindo à política de fragmentação e desvalorização da modalidade no município demonstrando que o esperançar freiriano reside nelas.

Outro ponto importante que vale ressaltar sobre as formadoras foi o diferencial acerca da concepção da EJA defendida pelas formadoras que passaram pela formação específica no mestrado do MPJA. Elas apresentaram para além das vivências na rede com a modalidade, um posicionamento mais crítico e relacionado com o debate sobre a EJA na atualidade.

Ao aprofundar as análises das informações posso afirmar que as formadoras sabem quem são os sujeitos que constituem a EJA nessa rede municipal de ensino, reconhecem as suas vulnerabilidades e, sobretudo valorizam as suas potencialidades de aprendizagem. As análises revelaram que as formadoras visualizam a EJA como uma via de possibilidade das/os estudantes buscarem transformação de suas realidades de vida e ascensão social. Elas enfatizaram o recorte de gênero e racial dos sujeitos da EJA e afirmaram que essa modalidade na rede municipal de ensino de Salvador é constituída por pessoas pobres, negras e, essencialmente, mulheres negras e mães solo oriundas das periferias da cidade que, a despeito das suas fragilidades sociais, essas pessoas podem aprender, essas pessoas alimentam sonhos possíveis de serem realizados.

Vale inferir que tais possibilidades só serão viáveis se houver uma proposta curricular que contemple as singularidades dessas pessoas e, essencialmente, se elas forem acolhidas em uma escola organizada por profissionais identificados com a EJA. Nessa perspectiva, essa visão que as formadoras revelaram ter pela EJA e, especialmente pelos sujeitos da EJA de Salvador são importantes e imprescindíveis na constituição dessa proposta curricular e dos processos formacionais condizentes com a modalidade. No entanto, exigindo uma ampliação de conhecimentos diversos “[...] sobre o direito de todo cidadão à cultura e sobre as relações entre direito fundamental da formação humana.” (Arroyo, 2017, p. 166).

Posso concluir que as formadoras da equipe técnica da SMED defenderam no processo da pesquisa um currículo baseado nos ideais freirianos de educação com viés multicultural. No entanto, reconheceram que infelizmente, essa concepção de currículo não é implementada na EJA da rede municipal de ensino de Salvador, considerando-se que o município não possui uma proposta curricular de rede que possa orientar a prática pedagógica do corpo docente e que os documentos existentes necessitam de atualização. Afirmaram também que alimentam a expectativa de que a última proposta curricular organizada por elas saia do gabinete do secretário e se torne uma política curricular de rede. As formadoras enfatizaram que no contexto do SEJA (2009-2012), a EJA vivenciou uma experiência positiva na rede, tendo em vista que foram produzidos documentos mais robustos e condizentes com a modalidade. No processo da pesquisa esses documentos

foram citados pelas formadoras, a exemplo do PPP, os Cadernos da EJA construídos em 2010 e, sobretudo a proposta curricular para a modalidade que foi invalidada a partir da nova gestão da SMED em 2013.

Nas análises ficaram evidentes as denúncias e reivindicações das participantes referentes aos rumos que a EJA tem tomado na rede municipal de ensino de Salvador por consequência do alijamento das políticas para a modalidade. Revelaram que é difícil permanecer lutando por uma modalidade que nem mesmo o gabinete da SMED valoriza, uma vez que tenta homogeneizar as ações pedagógicas na rede e não efetivar as políticas necessárias para a sua qualificação. Afirmaram que as reivindicações externas por parte dos coletivos e do sindicato são pertinentes e precisam ser atendidas. No entanto, denunciaram também que muitas pessoas, sobretudo parte do corpo docente e da coordenação pedagógica não demonstram a mesma luta política e social nas suas ações pedagógicas nos contextos escolares, tendo em vista o descumprimento dos horários e planejamentos didáticos que contemplam cópias e atividades descontextualizadas. As formadoras enfatizaram que muitas/os dessas/es profissionais, com esse tipo de prática, acabam comprometendo a qualidade da EJA no município e, sobretudo desrespeitando as/os educandas/os que são o motivo principal da EJA existir.

É nesse sentido que reiteramos a urgência de uma política de formação contínua enquanto uma ação coletiva, processual e imprescindível para a manutenção da EJA de forma qualitativa na rede. Sobre isso, as análises revelaram que as formadoras compreendem a importância de uma política sistematizada de formação para elas e para todo o grupo pedagógico: corpo docente e coordenação pedagógica, visando à ampliação das concepções dos currículos a serem implementados e da própria modalidade que possui as suas especificidades e, portanto, necessita de profissionais que entendam isso e, sobretudo se identifiquem e se engajem nesse movimento afirmativo que deve ser a EJA. Enfatizaram que a SMED falha ao não implementar a política de formação continuada como se tinha anteriormente na época do SEJA (2009-2012) com parcerias importantes, como a do Instituto Paulo Freire. Assim, fica evidente que toda proposta educacional e processos de formação para a EJA na rede municipal de ensino de Salvador são definidos, não por um plano político e pedagógico afinados com a modalidade, todavia pela ideologia e, porque não dizer, projeto eleitoral do grupo político em ação.

Em relação às demandas formativas para a EJA, as formadoras destacaram temáticas relevantes para a modalidade, tais como: inclusão, perfil da/o educadora/or, questões de gênero, relação étnico-raciais, juvenilização e, sobretudo formação da identidade da/o profissional da EJA. Ressaltamos que tais temáticas levantadas pelas

formadoras estão em sintonia com as pautas que nós elegemos como essenciais na política curricular para a EJA no município. Todavia, enfatizamos que para desfazer esse processo de desqualificação que a EJA vem sofrendo no município é fundamental que as/os docentes sejam escutadas/os, sobretudo nas suas demandas formativas. É fundante que elas e eles que estão nos contextos escolares participem do planejamento e elejam as pautas que devem compor os seus processos formativos na rede de ensino de Salvador.

Apreendi com todo o processo dessa pesquisa que existe uma lacuna na formação para as pessoas que pensam e formam o corpo docente para a EJA. Verifiquei que existe uma preocupação muito grande com os processos formativos das professoras, dos professores e até mesmo das coordenadoras e coordenadores pedagógicos. Entretanto, é preciso haver também uma preocupação com a formação da identidade profissional daquelas e daqueles que formam o corpo docente para que as ações formativas não sejam verticalizadas e primem por uma “educação que se amplia para além da instrução[...] uma perspectiva de formação[...] como um esforço contínuo de construção de cidadania repensada por *novas/os/outras/os* sujeitos democráticos, *novas/os* sujeitos históricos.” (Macedo, 2013a, p. 149 grifo meu). Essa é uma opção política que a rede precisa tomar, pois toda ação educativa não é neutra e sim um ato político. (Freire, 2021a).

A partir das análises posso concluir que o processo educacional para as/os jovens e adultas/os de uma rede de ensino não devem se resumir a iniciativas e ações pontuais e passageiras de um grupo político a fim de atender a uma demanda e/ou exigência circunstancial. Apreendi com essa pesquisa que a EJA que pretende transformar a vida das pessoas, é feita não apenas por documentos oficiais, plano de ação emergencial de caráter didático/pedagógico, mas com investimento em um projeto político educacional concretizado em uma proposta curricular condizente com a modalidade, organizada, pensada e definida por todas/os que compõem a EJA. E se essa proposta curricular é para a rede municipal de ensino de Salvador, defendemos que ela seja antirracista, feminista e também voltada para as questões ambientais que são uma urgência planetária. É importante sinalizar que o número de analfabetos ainda é muito grande no nosso país e, sobretudo no Nordeste, fato que marca a urgência de uma EJA emancipadora, efetivada em um ambiente escolar acolhedor que atenda aos anseios dos seus sujeitos a fim de que elas e eles possam continuar sonhando e realizando os seus projetos de vida.

Por fim, finalizo dizendo que há muito o que se fazer. No entanto, sigo acreditando no compromisso das/os educadoras/es na luta por mudanças por uma EJA de qualidade e, sobretudo, acreditando e esperando nos novos ares que a EJA e o Brasil vêm sentido a

partir da volta da democracia do novo governo Lula que já abriu o debate, retomou a SECADI e viabilizou a possibilidade de um novo panorama para a EJA.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 1970. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acessado em: 01.08.2023.

ALVES, Érica Valeria. SILVA, Caliane da Rocha e REZI, Viviane. **A perspectiva cidadã da Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos freirianos**. IN Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos/ Tânia Regina Dantas... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2020.

AMARAL, Marco Antônio Franco do e OLIVEIRA, Albertina Lima de. **O papel das CONFINTEAs no desenvolvimento da educação de adultos**. IN Revista. Dia@logus. Cruz Alta. V.10, n. 1, p. 83-92. Jan/abr. 2021. Disponível em: <https://revista.eletrônica.unicruz.edu.br> Acesso em: 01/04/2023.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. **Educação de jovens e adultos e construção curricular: complexidades e desafios** IN Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-19, e-rte321202338, 2023.

ARAÚJO, José Douglas. **Percebimento sobre a óbice na BNCC para a construção de um currículo que se adeque aos sujeitos da EJA**. IN Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. V. 05. N.10, p. 193-202, julho- dez, 2022.

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão**. IN Construção Coletiva: Contribuições à educação de Jovens e Adultos. 2ª edição. Brasília, 2008.

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. IN Formação de educadores de Jovens e Adultos. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica Editora. SECAD, MEC/UNESCO. 2006.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. IN Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria A. de C; Gomes, N. Lino. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos.** IN Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan/mar, 2015.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite – Do trabalho Para a EJA – Itinerários Pelo Direito a Uma Vida Justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSIS, Cristiane Pereira. **Formação continuada e seus desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professoras (es) da Educação de Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha-Bahia.** Dissertação (Mestrado) 147 fls. Departamento de Educação. Campus I. Salvador. Universidade do Estado da Bahia, 2022.

BAHIA, Ministério Público da. **Termo de Ajustamento de Conduta- TAC. Irregularidade do fechamento de Unidades de Ensino e Turmas de Educação de Jovens e Adultos.** Promotoria de Justiça de Educação de Salvador. 6º Promotor. Salvador:31/05/2023. Disponível em: <https://idea.sistemas.mpba.mp.br/idea/> Acesso em: novembro de 2023.

BATISTA, Manuela Cássia da Silveira Gomes. **Salvador, cidade educadora e os ciclos e parceria público-privado (2005-2012).** Dissertação de Mestrado. 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lúcie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** Editora Brasiliense. 1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante.** Editora Brasiliense. 5ª edição São Paulo. 1985.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)** Brasília-DF 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf . Acessado em: 01.08.2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acessado em: 18 de maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Notícias: Coordenadora pedagógica da Base fala sobre o processo de construção do documento. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 18 dezembro 2023.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 10 novembro 2023.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> Acesso em: 07/06/2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNN/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Lei nº 6.938/81, da Política Nacional de Meio Ambiente**, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6938org.htm>. Acesso em: 28/08/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18695-educacao-ambiental>. Acesso em: 01/09/2023.

BRASIL. MMA. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9795/99. Brasília: 1999.

BERTOZA, Taiane da Silva Pinto; CEZAR, Lilian Sagio; REIS, Mariah Clareth Gonçalves. **O terreiro de Jongo e a cidade: quintal como recriação espacial de resistência familiar negra em Campos de Goytacazes – RJ**. IN Vivência: Revista de Antropologia. Dezembro de 2021. Disponibilizado em: <https://www.researchgate.net/publication/357357184>

Acesso em: 19/11/2024.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. 2008. Disponibilizado em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/#> Acesso em: fevereiro de 2023.

CARNEIRO, Ana Carolina Santos. **Proposta de inovação no currículo do PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional de Feira de Santana-Ba: uma estratégia para o reconhecimento social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) 200 fls. Departamento de Educação, Campus I. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2018.

CAVALCANTE. Ludmila O. Holanda. **Currículo e Educação Ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer**. IN: Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, 2005.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **Encruzilhadas Metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de doutorado. 2021.

CERVO, Arnaldo Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**, ed. 6 São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DANTAS, Tânia Regina. OLIVEIRA, Dulina Dalva Pereira e FREITAS, Kátia Siqueira de. **Formação e Prática docente específica na EJA: desafios e possibilidades.** IN Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos/ Tânia Regina Dantas... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2020.

DANTAS, Tânia Regina e OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. **A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação.** IN Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos/ Tânia Regina Dantas... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2020.

DANTAS, Tânia Regina. **Inovação e Educação: formação docente e experiências criativas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – 224 p.

DANTAS, Tania Regina. **Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos.** IN Educação. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, set-dez. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** Tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DOS, Santos Costa, G., MALLOWS, D. & MACHADO, de Carvalho, J. **El self Curricular como dispositivo para pensar la persistência em la educación de adultos.** IN Revista Tempos e Espaços em Educação, 13(32), p.1-18. <https://doi.org/1020952/revtee.v13i32.13756>. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa Ação-Pedagógica Práticas de empoderamento e participação.** Educação Temática Digital, Campinas, v.18, n.2 p.511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 18/05/2023.

FÁVERO, O. FREITAS, M. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** Revista Inter Ação, Goiânia, v. 36, n.2, p. 365-392, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703> Acesso em: 07/03/2024.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** IN BRANDÃO, C.R. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo. Editora Brasiliense, p. 34-41,1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.**17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal. 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação)2009.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: Uma Abordagem Fenomenológica em Chave Transdisciplinar**. EDUFBA. Salvador2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed.São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Histórias dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo, 3ª edição, 2003, Edições Loyola. p. 213.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade**. IN Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça**. IN Educ. Soc. Campinas, v.33. n. 120, p. 727-744, jul-set.2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro -latino-americano**. Havana, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo Teoria e História**. 9ª ed. Petrópolis RJ. Vozes. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed.Tradução de Carlos Nelson Coutinho.Rio de Janeiro.: Civilização.1982. Disponível em: [https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural1.pdf](https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural.pdf) Acesso em: 29.09.2023.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** IN Psicologia: Teoria e Pesquisa. V. 22, N 2. Brasília. 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São paulo. Companhia das Letras. 2020.

HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019. 256p.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. IN Revista Brasileira de Educação. 14 p. 108-130, mai.jun.jul.ago. 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bps-1113> . Acesso em: 12/03/2024.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução Bhuvi Libanio. 21ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 4ª edição. São Paulo. Cortez. 2004.

LOPES, Selva Paraguassu. SOUZA, Luiza Silva. **EJA: uma educação possível ou mera Utopia?** CEREJA, 2010.

LOPES, Irami Santos. **Formação docente e EJA: significados e consolidações de saberes no contexto da escola hospitalar em Salvador/Bahia.** Dissertação (Mestrado) 165 fls. Departamento de Educação. Campus I. Salvador. Universidade do Estado da Bahia, 2023.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU. 1996.

LEWIN, Kurt. Problemas de dinâmica de grupos. São Paulo, Cultriz, 1978.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender mediar saberes experienciais.** 1 ed. Curitiba: PR:CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 6ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2013b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador. EDUFA. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 21ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Formação de professores e currículo: questões em debate.** IN Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Don Quixote, 1997.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** IN **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n. 3. 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Colaboração Yara Alvim. Salvador, SEC/IAT. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** IN **Educ. Soc. Campinas**, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr-junho. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h> Acesso em: 29/04/2024.

PARANHOS, Rones de Deus e SHUVARTZ, Marilda. **A Relação Entre Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos Sob a Perspectiva da Trajetória dos Educadores.** Editora Unijuí. Ano 28 nº 91 Set/Dez. 2013.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** Salvador. Eduneb, 2019.

PEREIRA, Graça dos Santos Costa. **Currículo e Multiculturalismo: reflexões em torno da formação do(a) professor(a).** IN **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, no. 16, p. 145-153, jul./dez., 2001.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro Campos.** Lisboa: Ática, 1944.

PIERRO, Di Maria Clara e JUNIOR, Catelli Roberto. **A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente.** IN **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos.** Organização: Mariângela Graciano, Rosário S. G. Lugli. 1ª edição. São Paulo: Almada: 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** IN **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n.19,p.37-50, set-dez 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 18/05/2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução Alexandre Salvaterra. Penso. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma Reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. Artemed. 2000.

SALVADOR. **Diário Oficial do Município nº8559**. Salvador, 2023. Disponível em <http://www.dom.salvador.ba.gov.br/> acesso em: 06/07/2023.

SALVADOR. **Relatório de Gestão 1997/2000**. Realização: Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Edição: Suzana Alice. Impressão: Oficinas de Artes Gráficas do Liceu. 2000.

SALVADOR. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos. Caderno 3**. Realização: Secretaria Municipal da Educação e Cultura (Secult) em parceria com o Instituto Paulo Freire. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Suzana Alice. 2010.

SALVADOR. **Diário Oficial do Município nº 35.956** de 05/09/2022. Documento disponível em: <http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index>. Acesso em 06/02/2024.

SALVADOR. **Cadastro Organizacional**. Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015. Documento disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> Acesso em: 06/07/2023.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As Reflexões Curriculares de Paulo Freire**. IN Revista Lusófona de Educação, núm. 6, 2005, pp. 81-92. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3490> acessado em: 03.08.2023.

SANTOS, Jocenildes Zacarias. ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. SILVA, José Humberto e GAYA, Sidneya Magaly. **Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem**. IN Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação, volume 39, n.1, p. 01 –17, jan./mar. Florianópolis. 2021.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas**. IN O Preconceito. Júlio Lerner editor. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos e DANTAS, Tânia Regina. **Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos**. IN Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020.

SANTOS, Ubiraci Carlúcio Dos. **A história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da rede estadual de Salvador - BA**. Dissertação (Mestrado). 149 fls. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Claudilene. **A construção da Identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizadores nesse processo**. IN Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações no PPGE / UFPE. Organizadoras Eliete Santiago, Delma Silva, Claudilene Silva. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Francisca de Paula Santos da. **Educação superior sustentável: uma análise de**

cursos de turismo. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. 2005.

SILVA, Jaqueline Luiza da, SOUZA, José Carlos Lima de e BARBOSA, Carlos Soares. **Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA.** IN Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Cultura do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ) v. 10, N. 24, maio – agosto de 2021. INSS 2316- 9303.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias de currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Feitiche- A poética e a Política do texto Curricular.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOARES, Leôncio. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia.** IN ANPED GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ n. 18, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca?title=eja>, acesso em: 27/04/2023 às 9:15.

SOARES, Leôncio e PEDREIRO, Ana Paula Ferreira. **Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades.** IN Educação em Revista. Belo Horizonte, v.32, n. 04, p. 251-268. Outubro-dezembro 2016.

SOARES, Leôncio. **Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos.** IN Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

SOARES, Marijane de Oliveira e PORTO, Ana Paula Teixeira. **As políticas públicas educacionais como instrumentos para a qualidade da educação e a construção de uma nova sociedade no Brasil.** IN ReTER – Revista tecnologias educacionais, Santa Maria, v.4, julho de 2023.

SOUZA, Roberto Fernandes. **O currículo: Espaço de formação dos sujeitos da EJA no território de Vila de Abrantes.** Dissertação (Mestrado). 144 páginas. Departamento de Educação, Campus I. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação** 11ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2002.

UNESCO, **A Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540> Acesso em: 28.08.2023.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. Editora Ática. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS–
MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- CAMPUS I
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

Pesquisa: **Concepção de Currículo da EJA do Município de Salvador: o que pensam os/as formadoras sobre o seu processo formativo e sobre esse currículo**

Pesquisadora: Tatiana Maria dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Tereza Fonseca Almeida

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO/A COLABORADOR/A-SUJEITO DA PESQUISA

1- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

Nome: _____

Sexo: _____ Estado Civil: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1.1 -Idade

- () Entre 20 e 30 anos
 () Entre 31 e 40 anos
 () Entre 41 e 50 anos
 () Acima de 50 anos

1.2 Auto declaração

() Preta (a) () Pardo (a) () Indígena (a) () Branco (a) () Amarelo(a)

2- FORMAÇÃO: _____

2.1 Pós-graduação

- () concluída
 () em curso

Especialização () _____

Mestrado () _____

Doutorado () _____

3- TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

() Entre 05 e 10 anos

() Entre 11 e 15 anos

() Entre 16 e 20 anos

3.1- Tempo de atuação na EJA

() Entre 01 e 5 anos

() Entre 6 e 10 anos

() Entre 11 e 15 anos

4. Qual a sua concepção sobre a EJA?

5. Como você define os sujeitos da EJA?

6. Qual a sua concepção sobre currículo da EJA e sua importância?

7. Existe uma política de formação da SMED para a equipe técnica?

() SIM () NÃO

ESCOLHA UMA FRASE OU POESIA QUE TENHA RELAÇÃO COM SUA FORMAÇÃO-PROFISSÃO. (OPCIONAL)

APÊNDICE B: ROTEIROS DAS RODAS DE CONVERSA

Roteiro da 1ª Roda de Conversa: “Conversando sobre a EJA I: O que penso sobre a EJA e seus sujeitos “

Tema:	O que penso sobre a EJA e os seus sujeitos
Objetivo:	Identificar e compreender a concepção que a equipe técnica pedagógica da SMED tem sobre a EJA e os seus sujeitos.
Justificativa:	Tendo em vista que a equipe técnica pedagógica da SMED orienta o corpo docente municipal que atua na EJA, é importante que tais profissionais compreendam as concepções de currículos e as especificidades da modalidade, de modo que possam orientar o corpo docente a ressignificar a sua prática pedagógica e consequentemente contribuir para o aprendizado e sucesso das/dos estudantes.
Questões Orientadoras:	O que penso sobre a EJA? Quem são os sujeitos da EJA? Por que é importante saber quem são?
Texto Motivador	“A educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão, de Miguel Arroyo (2008).
Desenvolvimento:	<p>Acolhida: Música (Parabolicamará – Gilberto Gil)</p> <p>Dinâmica: “A minha percepção”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Serão expostas na mesa diversas imagens relacionadas e não relacionadas à educação de adultos; 2. Cada participantes da pesquisa escolherá uma imagem que julgar ser representativa da EJA e dos sujeitos; 3. As participantes mostrarão a/as imagem/ens escolhida/s e justificarão a escolha expondo também a sua implicação na educação de adultos. <p>Após a acolhida desenvolveremos a dinâmica que será o ponto de partida da roda de conversa, considerando que as participantes escolherão dentre as imagens expostas na mesa, uma imagem que considerarem representar a EJA e os seus sujeitos. Após a escolha justificarão porque escolheram tal imagem, ficando assim evidente a concepção teórica que respalda os argumentos apresentados, bem como argumentarão sobre a sua implicação na EJA. Após a escuta das colaboradoras da pesquisa sobre a concepção da EJA que defendem, farei uma exposição dialogada por meio de slides dos resultados da PNAD Contínuado IBGE,(2022) na</p>

	<p>intenção de dialogar e refletir com as colaboradoras sobre o contexto adverso da EJA no país, relacionando com o texto proposto de Arroyo (2008), deixando uma reflexão para a próxima roda: “Com os resultados desses indicadores da PNAD do IBGE,(20022) que currículo ou currículos devem ser propostos para a EJA de Salvador?</p> <p>Finalizaremos o encontro realizando a avaliação e perguntando - caso não surja durante a roda - se as colaboradoras têm algum pedido ou demanda que gostariam que desenvolvêssemos ou providenciássemos na próxima roda.</p> <p>Avaliação do Encontro: Como foi o encontro?</p> <p>O que sabia?</p> <p>O que passei a saber?</p> <p>O que ainda preciso saber /ou compreender?</p>
--	---

Roteiro da 2ª Roda de Conversa: “Conversando sobre a EJA II: o penso sobre o currículo da EJA do município de Salvador”

Tema:	O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
Objetivo:	Identificar e compreender a concepção de currículo que a equipe técnica pedagógica da SMED defende, bem como compreender como está organizada a proposta curricular (caso tenha) da rede municipal de ensino de Salvador.
Justificativa:	Considerando que a equipe técnica pedagógica da SMED orienta o corpo docente municipal que atua na EJA, é importante que tais profissionais compreendam as concepções de currículos e as especificidades condizentes com a modalidade, de modo que possam ampliar a proposta curricular do município, caso a rede possua, ou trabalhar na elaboração de uma proposta mais ampliada e flexível conjuntamente com o corpo docente e a comunidade escolar, tendo em vista a ressignificação das práticas pedagógicas nos contextos escolares e, sobretudo o desenvolvimento das/dos estudantes.
Questões Orientadoras:	A rede municipal de Salvador possui uma proposta curricular? Sempre teve? O que essa proposta busca ensinar? Você concorda com ela? Por

	<p>quê? Como ela está organizada atualmente? De que forma o tempo pedagógico é organizado no currículo da EJA de Salvador? O que mudou e/ou precisa ser transformado na proposta curricular de Salvador para atender as especificidades da modalidade? A/o estudante é protagonista na proposta curricular de Salvador? Por quê? O que tudo isso tem a ver com processos de formação?</p>
Texto Motivador	Saberes e incertezas sobre o currículo – Sacristán (2013)
Desenvolvimento:	<p>Acolhida: Música Tempo Rei – Gilberto Gil)</p> <p>Dinâmica: Reflexões sobre o tempo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Serão dispostas na mesa algumas fichas com frases da música ‘Tempo Rei’ de Gilberto Gil e no verso da ficha constará alguns questionamentos sobre o currículo da rede municipal. As fichas serão identificadas com os números 1,2,3,4 para organizar a sequência da leitura; 5. Cada participante da pesquisa escolherá uma ficha, lerá os questionamentos que em seguida todas deverão responder; 6. Ficha 1 - Frase: “Ensinaí ó pai o que eu ainda não sei!” <p>Questionamentos: A rede municipal de Salvador possui uma proposta curricular? Sempre teve? O que essa proposta busca ensinar? Você concorda com ela? Por quê?</p> <p>Ficha 2 – Frase: “Tempo Rei ó tempo rei!”</p> <p>Questionamentos: Como ela está organizada atualmente? O que mudou? Como o tempo pedagógico é organizado no currículo da EJA de Salvador?</p> <p>Ficha 3 – Frase: “Não se iludam, não me iludo, tudo agora mesmo pode estar por um segundo.”</p> <p>Questionamentos: O que mudou e/ou precisa ser transformado na proposta curricular da EJA de Salvador para atender as especificidades da modalidade?</p> <p>Ficha 4 – Frase: “Transformai as velhas formas do viver!”</p> <p>Questionamentos: A/o estudante é protagonista na proposta curricular de Salvador? Por quê? O que tudo isso tem a ver com os processos de formação?</p>

	<p>Após a acolhida desenvolveremos a dinâmica “Reflexões sobre o tempo” que desencadeará os diálogos da nossa roda de conversa, tendo em vista que as participantes escolherão as fichas expostas na mesa com as frases da música de Gil e farão os questionamentos contidos no verso da ficha, para que todas possam responder a partir do conhecimento que possuem acerca do currículo da EJA da rede municipal. A leitura será feita iniciando pela participante que escolheu a ficha 1 e conseqüentemente com as demais participantes até a última ficha de número 4. Após a escuta das participantes da pesquisa sobre a proposta curricular da EJA organizada para a rede municipal, farei uma exposição dialogada por meio de slides a partir das reflexões críticas, Silva (2014), Graça Pereira (2001), Arroyo (2022) e Freire (2015) sobre o currículo, na intenção de dialogar e refletir com as participantes sobre a importância e significado dessa ferramenta cultural, relacionando com o texto proposto de Sancristán (2013) ‘Saberes e incertezas sobre o currículo’ que fora enviado antecipadamente a fim de motivar os diálogos da roda de conversa.</p> <p>Finalizaremos o encontro realizando a avaliação e perguntando - caso não surja durante a roda - se as participantes têm algum pedido ou demanda que gostariam que desenvolvêssemos ou providenciássemos na próxima roda.</p> <p style="text-align: center;">Avaliação do Encontro: Como foi o encontro?</p> <p style="text-align: center;">O que sabia?</p> <p style="text-align: center;">O que passei a saber?</p> <p style="text-align: center;">O que ainda preciso saber /ou compreender?</p>
--	---

Roteiro da 3ª Roda de Conversa: “Conversando sobre a EJA III: o que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador “

Tema:	O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
Objetivo:	Identificar e compreender a concepção de formação que a equipe técnica pedagógica da SMED defende, bem como identificar se existe uma política sistemática de formação para a equipe e para o corpo docente da rede municipal de ensino de Salvador.

Justificativa:	Tendo em vista que a equipe técnica pedagógica da SMED orienta o corpo docente municipal que atua na EJA, é fundamental que tais profissionais compreendam a importância dos processos de formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares e que estas estejam condizentes com as especificidades da modalidade, de modo que promovam o desenvolvimento social, cultural, político e cognitivo das pessoas da EJA.
Questões Orientadoras:	<p>Vocês consideram que o processo de formação continuada é uma estratégia importante para a melhoria do trabalho de vocês? Vocês se identificam como formadoras? Por quê?</p> <p>A rede municipal de ensino de Salvador possui uma política sistemática de formação continuada para vocês e o corpo docente? Como vocês constroem os conhecimentos sobre concepção de EJA e de currículo para orientar o corpo docente? E vocês como fazem para formar/orientar o corpo docente? O que têm ensinado nessas formações/orientações?</p>
Texto Motivador	Formação de professores e currículo: questões em debate - Antonio Moreira (2021)
Desenvolvimento:	<p>Acolhida: Música Filosofia Pura – Maria Bethânia e Gal Costa - de Jorge Portugal e Roberto Mendes.</p> <p>Dinâmica: Vamos filosofar</p> <p>7. Serão dispostas na mesa algumas fichas com expressões relacionadas à mensagem da música Filosofia pura de Jorge Portugal e Roberto Mendes que nos remetem ao processo de formação; no verso da ficha constarão os questionamentos que serão feitos a fim desenvolver a roda de conversa sobre o que as participantes da pesquisa pensam sobre a importância do processo de formação continuada para a EJA na rede municipal de ensino de Salvador. As fichas serão identificadas com os números 1,2,3,4 para organizar a sequência da leitura;</p> <p>8. Cada participantes da pesquisa escolherá uma ficha expressando o porquê da escolha e em seguida lerá os questionamentos que todas deverão responder;</p> <p>9. Ficha 1 - Expressões: Ensinar/Formar/Autoformar</p>

Questionamentos: Vocês consideram que o processo de formação continuada é uma estratégia importante para a melhoria do trabalho de vocês? Vocês se identificam como formadoras? Por quê?

1. Ficha 2 – **Expressões:** Aprender/Desenvolver/Emancipar

Questionamentos: A rede municipal de ensino de Salvador possui uma política sistemática de formação continuada para vocês e o corpo docente?

1. Ficha 3 – **Expressões:** Trocar/Compartilhar/Escutar

Questionamentos: Como vocês constroem os conhecimentos sobre concepção de EJA e de currículo para orientar o corpo docente? Como fazem para formar/orientar o corpo docente? O que vocês têm ensinado nessas formações/orientações?

1. Ficha 4 – **Expressões:** Desejar/Sonhar/Almejar

Questionamentos: Qual é o desejo de vocês enquanto formadoras da EJA para essa modalidade de ensino na rede municipal de Salvador?

Após a acolhida desenvolveremos a dinâmica “**Vamos filosofar**” que desencadeará os diálogos da nossa roda de conversa, tendo em vista que as participantes escolherão as fichas expostas na mesa com as expressões da mensagem da música **Filosofia Pura** e farão os questionamentos contidos no verso da ficha, para que todas as participantes possam responder sobre a importância do processo de formação continuada para a EJA na rede municipal. A leitura será feita iniciando pela participante que escolheu a ficha 1 e conseqüentemente com as demais participantes até a última ficha de número 4. Após a escuta das participantes da pesquisa, farei uma exposição dialogada por meio de slides apresentando as reflexões de Freire (2015), Nóvoa (1997, 2021), Arroyo (2017,2022) e Macedo (2013) na intenção de dialogar e refletir com as participantes sobre a relevância dos processos de formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas na EJA, relacionando com o texto proposto de Moreira (2021) ‘Formação de professores e currículo: questões em debate’ que fora enviado antecipadamente a fim de motivar os diálogos propostos na roda de conversa.

Finalizaremos o encontro agradecendo a participação das participantes na pesquisa, entregarei uma lembrança para cada uma delas como forma de agradecimento e realizaremos dois momentos de avaliação:

1- Avaliação do Encontro: Como foi o encontro?

	<p>O que sabia?</p> <p>O que passei a saber?</p> <p>O que ainda preciso saber /ou compreender?</p> <p>2- Será produzido um barquinho da dimensão de uma folha de ofício em que será escrita a palavra EJA;</p> <p>3- Em seguida pedirei a uma das participantes para cortar as extremidades do barco e o mesmo se transformará em uma camisa: ‘a camisa da EJA’;</p> <p>Por último as participantes receberão um papel autocolante e deverão escrever palavras ou frase o que significou a sua participação na pesquisa e em seguida colar na ‘camisa da EJA’.</p>
--	--

APÊNDICE C: FICHAS DAS RODAS DE CONVERSA

Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

"Ensinai ó pai o que eu ainda não sei!"



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

"Tempo Rei ó tempo rei... Tempo rei...!"



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

"Não se iludam, não me iludo, tudo agora mesmo
pode estar por um segundo."



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

"Transformai as velhas formas do viver!"



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

Ficha 1

Questionamentos:

A rede municipal de Salvador possui uma proposta curricular? Sempre teve? O que essa proposta busca ensinar? Você concorda com ela? Por quê?



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

Ficha 2

Questionamentos:

Como ela está organizada atualmente? De que forma o tempo pedagógico é organizado no currículo da EJA de Salvador?



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexões sobre o Tempo"

Ficha 3

Questionamentos:

O que mudou e/ou precisa ser transformado na proposta curricular da EJA de Salvador para atender as especificidades da modalidade?



Conversando sobre a EJA II
O que penso sobre o Currículo da EJA do município de Salvador
"Reflexo do Tempo"

Ficha 4

Questionamentos:

A/o estudante é protagonista na proposta curricular de Salvador? Por quê? O que tudo isso tem a ver com processos de formação?



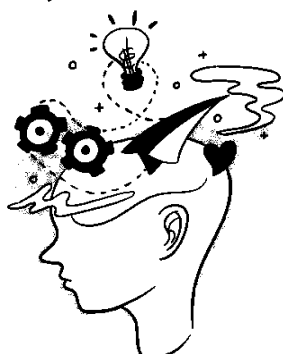
Conversando sobre a EJA III

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Ensinar

Formar

Autoformar

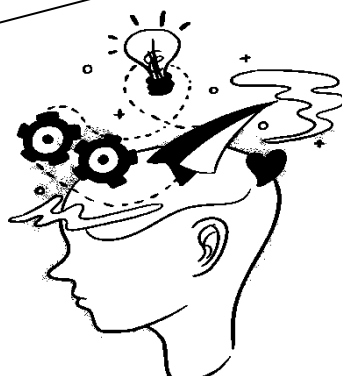
**Conversando sobre a EJA III**

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Aprendizagem

Desenvolvimento

Emancipação



Conversando sobre a EJA III

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Trocas

Compartilhamento

Escuta

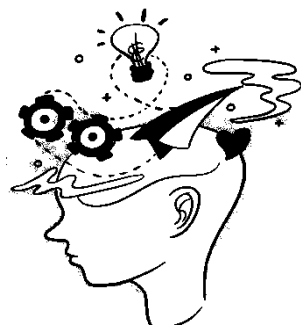
**Conversando sobre a EJA III**

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Desejo

Sonho

Pretensão

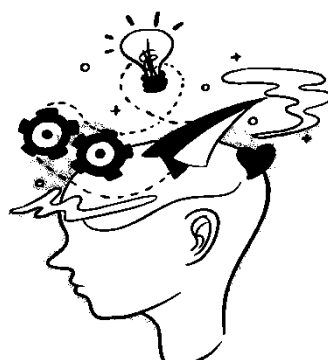


Conversando sobre a EJA III

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Ficha 1**Questionamentos:**

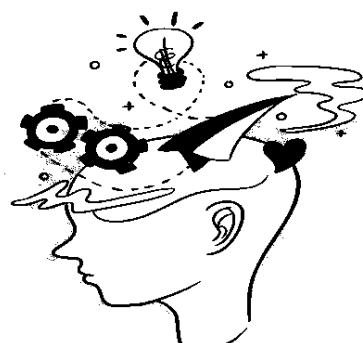
Vocês consideram que o processo de formação continuada é uma estratégia importante para a melhoria do trabalho de vocês? Vocês se identificam como formadoras? Por quê?

**Conversando sobre a EJA III**

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Ficha 2**Questionamentos:**

A rede municipal de ensino de Salvador possui uma política sistemática de formação continuada para vocês e o corpo docente?

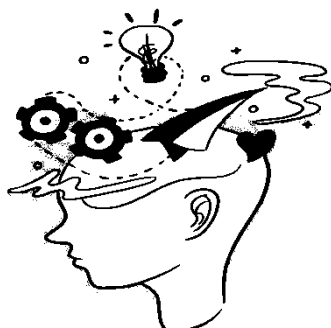


Conversando sobre a EJA III

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Ficha 3**Questionamentos:**

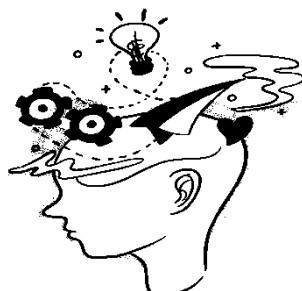
Como vocês constroem os conhecimentos sobre concepção de EJA e de currículo para orientar o corpo docente? Como fazem para formar/orientar o corpo docente? O que vocês têm ensinado nessas formações/orientações?

**Conversando sobre a EJA III**

O que penso sobre o processo de formação continuada para a EJA no município de Salvador
"Vamos filosofar"

Ficha 4**Questionamentos:**

Qual é o desejo de vocês enquanto formadoras da EJA para essa modalidade de ensino na rede municipal de Salvador?



APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS– MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- CAMPUS I COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: _____
 Endereço: _____
 Complemento: _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ CEP: _____ Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROJETO: Concepção de Currículo da EJA do Município de Salvador: o que pensam os/as formadores/as sobre o seu processo formativo

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Tatiana Maria dos Santos

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A/o senhora/or está sendo convidada (o) para participar da pesquisa **Concepção de Currículo da EJA do Município de Salvador: o que pensam os/as formadores/as sobre o seu processo formativo**, de responsabilidade da pesquisadora Tatiana Maria dos Santos, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo conhecer a

concepção de currículo dos/as formadores/as da EJA do município de Salvador e refletir sobre a importância da formação continuada na prática desses/as profissionais no que diz respeito ao currículo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Salvador.

A realização desta pesquisa trará benefícios para o debate sobre a relação entre os pressupostos teóricos que fundamentam as ações das/os formadores/as da EJA e a concepção de currículo que orienta sua prática enquanto formadoras/ores. Caso aceite, a sua participação nesta pesquisa consistirá em, voluntariamente, participar de um processo de coleta de dados através da resposta de um questionário com perguntas semiestruturadas e da participação de rodas de conversa presenciais que será pautada em seus saberes e fazeres, bem como das/os demais educadoras/es envolvidas/os na pesquisa. O possível risco da pesquisa é o constrangimento e desconforto que a/o colaboradora/or poderá sentir durante o processo de investigação. No entanto, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto, assegurarei o sigilo sobre sua identificação. A senhora/or receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso sinta-se desconfortável ao responder as perguntas do questionário ou participar das rodas de conversa, poderá solicitar a não participação na pesquisa.

Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a senhor/a caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Tatiana Maria dos Santos

Endereço: Rua Otacílio Santos, 241 Ladeira do Acupe (Brotas) City Park Brotas Royal 202

Telefone: (71) 99322-7787 **E-mail:** mtatyanasantos@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.:

(71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

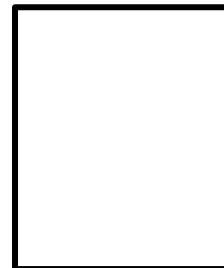
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Concepção de**

Currículo da EJA do Município de Salvador: o que pensam os/as formadores/as sobre o seu processo formativo, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária/o consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, de _____ de _____.



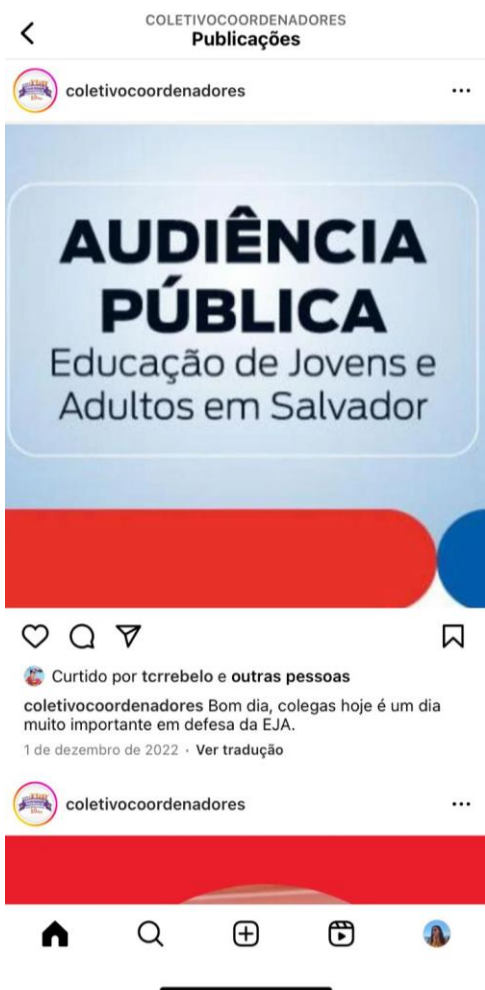
Assinatura do participante da pesquisa

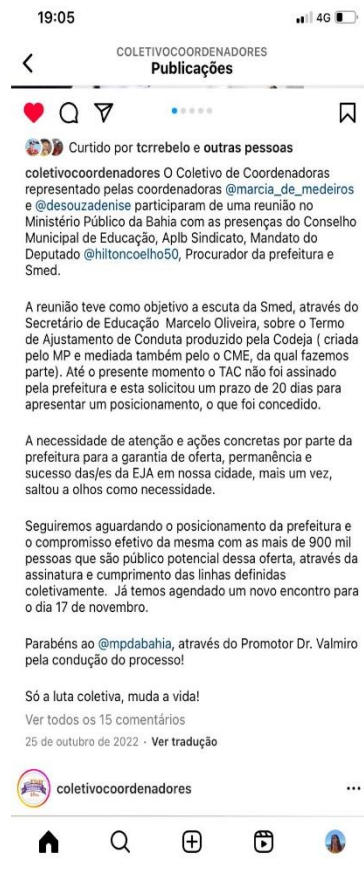
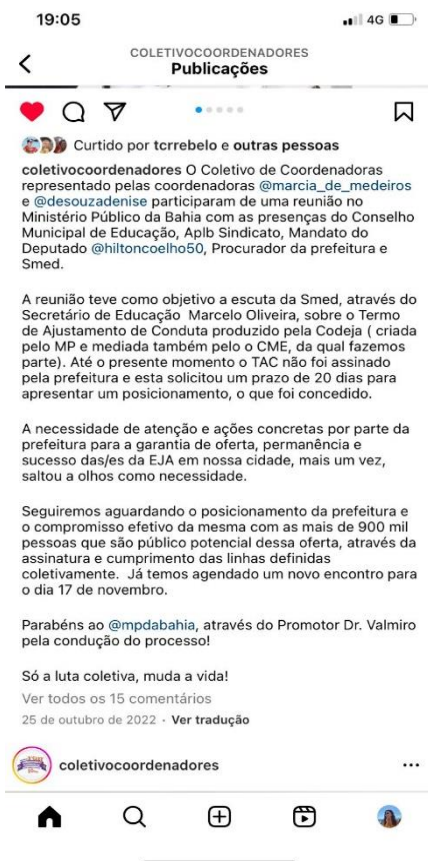
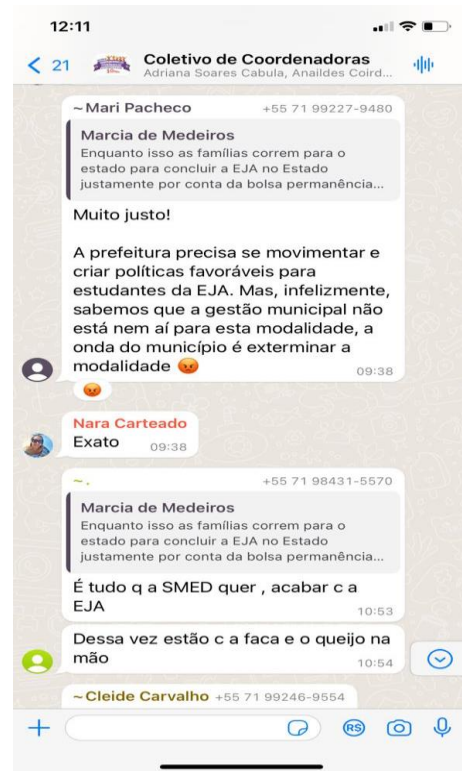
Assinatura do pesquisador discente
responsável (orientanda)

Assinatura do professor
(orientadora)

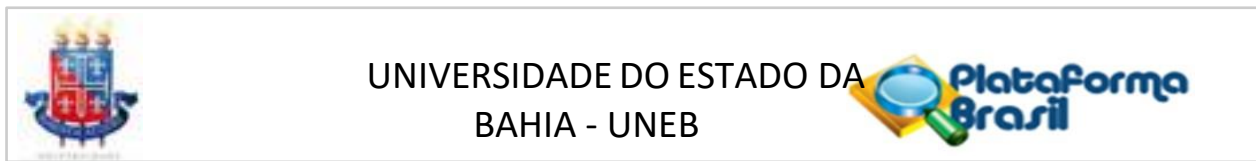
ANEXOS

ANEXO A – PRINTS DAS REDES SOCIAIS DOS COLETIVOS DE SALVADOR





ANEXO B – PARERECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA EJA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: O QUE PENSAM OS/AS FORMADORES/AS SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO

Pesquisador: TATIANA MARIA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68306223.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.100.704

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA da UNEB de Salvador.

Desenho informado pela autora:

"São muitos os desafios apresentados no processo da produção científica. Entretanto, é preciso decidir o caminho a ser tomado para cumprir o rigor de uma pesquisa científica, baseando-se não apenas no método, mas sobretudo, nas referências teóricas, políticas e, especialmente, nas experiências que nos fazem ser o que somos. E dessa forma, nos envolvermos com o objeto a ser analisado, pesquisado. Nesta perspectiva, este trabalho terá uma abordagem qualitativa que segundo Ludke e André (1996) tem no ambiente natural a sua fonte direta de observação e se preocupa essencialmente com o processo do que com o produto. Para as autoras, a pesquisa qualitativa é relevante pois, “desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE E ANDRÉ, 1996, p. 18). Para Galeffi (2009), a pesquisa qualitativa se difere das demais, através da historicidade da área de atuação desta pesquisa. Este autor afirma que “a intenção prefigurada busca esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade.” (GALEFFI, 2009 p.17). Gunther (2006), afirma que são muitas as características que

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.ceb.uneb.br

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município: SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.ceb.uneb.br

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.100.704

separam a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa. Entretanto, o autor argumenta que a que mais se destaca é a que se refere a interpretação dos resultados. Assim ele afirma: No caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos cotidianos na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação. Ao mesmo tempo em que um nível maior de abstração pode impedir a inclusão do cotidiano, qualquer passo na direção de uma aplicação de resultados necessariamente inclui o dia-a-dia. O mesmo se aplica para a questão do contexto. A reflexão contínua, obviamente, não é específica da pesquisa qualitativa; deve acontecer em qualquer pesquisa científica. (GUNTHER, 2006 p.203). Já para Macedo (2009), na pesquisa qualitativa o pesquisador deve vivificar o conhecimento, fazendo um constante diálogo entre a teoria, a empiria e os autores sociais. Para ele, o pesquisador não pode se "limitar a reluzir, consertar ou legitimar conceitos, faz-se necessário nos autorizarmos a criá-los, a propô-los." (MACEDO, 2009 p.92). Sendo assim, a pesquisa a ser realizada busca inspiração na pesquisa ação, que Thiollent(2015, p.16) classifica como uma "pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Portanto, a investigação do presente trabalho se caracterizará em um projeto de intervenção, importante instrumento para dar visibilidade ao fazer profissional, bem como para a negociação das ações no âmbito institucional, considerando o levantamento de demandas e as ações de enfrentamento das propostas (Cervo et al, 2007, p.53). A pesquisa será realizada no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) com a equipe técnica da EJA e, também com uma coordenadora líder da Gerência Regional Orla (GRE- Orla) que acompanha e orienta a EJA nessa GRE. Para a coleta e produção de dados utilizaremos questionários semiestruturados e sessões de oficinas/rodas de conversa, com temas específicos sobre currículo no contexto da EJA que resultarão em um painel a ser produzido no processo da pesquisa. Vale ressaltar, que todas as etapas serão dialogadas e organizadas com os sujeitos da pesquisa".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer a concepção de currículo dos/as formadores/as da EJA do município de Salvador. Objetivo Secundário:

Analisar os pressupostos teóricos que fundamentam as ações dos/as formadores/as da EJA no

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos, **Bairro:** Água de Meninos - site www.ceb.uneb.br **CEP:** 40.460-120

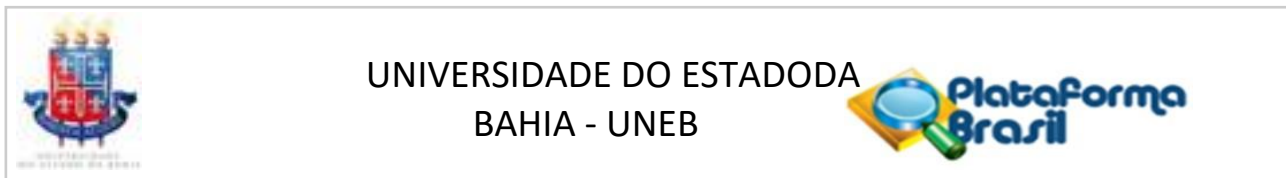
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.ceb.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.100.704 município de Salvador;

Refletir sobre o papel da formação dos/as formadores/as e o currículo desenvolvido na EJA; Desenvolver oficinas/rodas de conversa com temas específicos sobre currículo e formação na EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios informados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Apresentar junto com o relatório final da pesquisa.

Recomendações:

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 a pesquisadora responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto e a declaração de concordância com o desenvolvimento da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br

CEP: 40.460-120

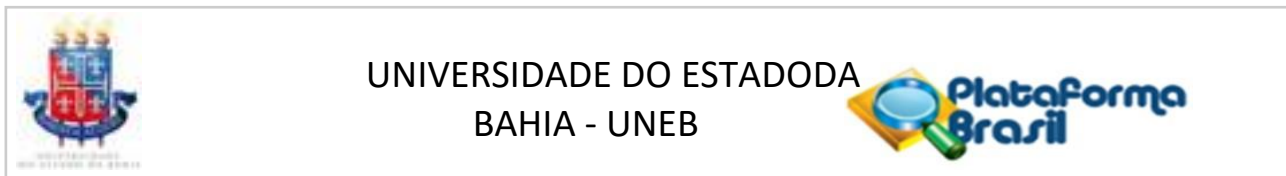
UF: BA

Município: SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300



Continuação do Parecer: 6.100.704

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.68306223.5.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2080696.pdf	22/03/2023 19:40:03		Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Institucional_da_Coparticipante.pdf	22/03/2023 19:39:02	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_da_Instituicao_proponente.pdf	22/03/2023 19:37:37	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	22/03/2023 19:33:39	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/03/2023 16:22:36	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	10/03/2023 16:19:05	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Confidencialidade.pdf	10/03/2023 16:18:47	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/03/2023 16:16:04	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	01/03/2023 15:29:52	TATIANA MARIA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.100.704

SALVADOR, 05 de Junho de 2023

Assinado por: Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br