

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE
ESCOLHAS E INTENÇÕES, O QUE SE CONCRETIZA?**

MARILEI SCHACKOW MORAES
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. JANE MERY RICHTER VOIGT

Joinville – SC

2021

MARILEI SCHACKOW MORAES

**PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE
ESCOLHAS E INTENÇÕES, O QUE SE CONCRETIZA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Jane Mery Richter Voigt.

Joinville – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M827p	<p>Moraes, Marilei Schackow Práticas curriculares na educação de jovens e adultos: entre escolhas e intenções, o que se concretiza? / Marilei Schackow Moares; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: Univille, 2020.</p> <p>109 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículos. 3. Prática de ensino. I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372</p>
-------	---

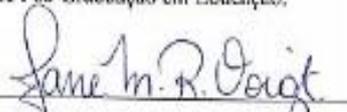
Termo de Aprovação

“Práticas Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: Entre Escolhas e Intenções,
o que se Concretiza?”

por

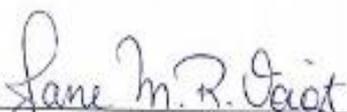
Marilei Schackow Moraes

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua
forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

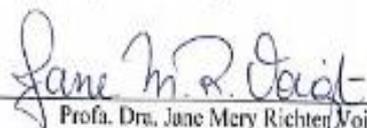
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

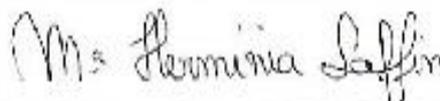
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

(UFSC)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

(UNIVILLE)

Joinville, 25 de fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa aconteceu mediante o estímulo e incentivo de diversas pessoas que acreditaram em minhas potencialidades. Assim, iniciarei meus agradecimentos, primeiramente, a DEUS, que suscitou em mim o desejo de estudar, a meus familiares e amigos, que sempre me apoiaram nesta caminhada.

Agradeço à minha filha, Letícia, a razão pela qual me empenho na busca de autonomia intelectual e emancipação pessoal. Sou grata por estar presente em todos os momentos que mais precisei, seja me auxiliando na organização das ideias ou realizando os afazeres domésticos para que eu pudesse desenvolver a escrita da presente dissertação.

Agradeço a meus pais, Martinho e Mônica, que proporcionaram uma educação com princípios éticos e humanos que são essenciais no meu processo de formação como um todo. Sou imensamente grata pelo amor e apoio que me dão principalmente no que diz respeito à minha ascensão pessoal.

Agradeço ao meu irmão, Marcionei, à minha cunhada, Maria de Lourdes, a meus sobrinhos, Laura e Davi, pelo incentivo e por acreditar no meu potencial.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, Valdiléia, Célia, Silmara, Kátia, Fábria, que me encorajaram a me inscrever no Mestrado em Educação. Sou muito grata aos meus colegas de trabalho na EJA, Edson e Cristian, por me apoiar e dar força nos momentos de desânimo e dificuldade na escrita.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora doutora Jane Richter Voigt, que acreditou no meu potencial e que com competência e companheirismo contribuiu no processo de minha formação como pesquisadora. Gratidão pela parceria, paciência, confiança, críticas e sugestões ao longo do processo de escrita da dissertação.

Meus agradecimentos se estendem a todas as professoras doutoras do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação; elas me auxiliaram a ter uma visão mais crítica e humanizada sobre os acontecimentos histórico-sociais em que se constituem os sujeitos e se forma a sociedade.

Gratidão às professoras doutoras Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Maria Hermínia Laffin, por aceitarem participar da banca examinadora e pelas valiosas orientações que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sou grata aos meus colegas da turma IX, pelos diálogos e momentos de partilha de conhecimento que foram muito significativos, especialmente à Noeli e Josiane, pela amizade e parceria.

Agradeço à minha querida amiga Silvelene, que é a maior incentivadora de todo meu progresso pessoal, me dando força, aconselhando na dificuldade, me ajudando no esclarecimento das ideias e principalmente me fazendo acreditar que sou capaz e digna de tudo o que estou conquistando por meio do conhecimento.

Finalizo agradecendo a todos os meus colegas de profissão, principalmente aqueles que foram ativos na constituição da presente pesquisa.

Gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o meu aprimoramento intelectual e pessoal.

O tempo muito me ensinou:
Ensinou a amar a vida,
Não desistir de lutar,
Renascer na derrota,
Renunciar às palavras e
Pensamentos negativos,
Acreditar nos valores humanos,
A ser otimista.
Apreendi que mais vale
Tentar do que recuar...
Antes acreditar do que duvidar,
Que o que vale na vida
Não é o ponto de partida e
Sim a nossa caminhada.

Cora Coralina

RESUMO

Diante do desafio de formar jovens e adultos capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação, desenvolveu-se esta dissertação, na linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). A presente pesquisa tem como objeto de análise as práticas curriculares que sustentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que nessa modalidade de educação há produção de conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem. Mediante o contexto aqui exposto, surgiram as seguintes questões de pesquisa: Como os professores da EJA significam as suas práticas curriculares? De que forma o currículo é praticado na EJA? Assim, esta pesquisa objetiva apreender os sentidos e significados que os professores do primeiro segmento atribuem às práticas curriculares e ao currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal de Joinville (SC). Os pressupostos teóricos que sustentam a presente investigação estão pautados em estudos de autores como Arroyo (2005; 2007), Laffin (2011), Paula (2011) e Freire (1992; 2014; 2018), referenciais fundamentais na reflexão dos processos educativos na EJA. Para as discussões sobre currículo e práticas curriculares na EJA, foram utilizadas as contribuições de autores como Sacristán (2000), Moreira e Silva (2011) e Barcelos (2012). Com uma abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa contou com entrevista semiestruturada e observação de aulas para coletar os dados. Os participantes foram três professores que atuavam, no momento da pesquisa, havia mais de dois anos no primeiro segmento (Ensino Fundamental I) da EJA na rede municipal de Joinville (SC). A análise dos dados está pautada numa perspectiva sócio-histórica e foi realizada por meio dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006; 2013), que permitiram elencar dois núcleos de significação: “Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento” e “Prática curricular para além do currículo prescrito, valorizando as vivências dos alunos”. Com base na análise dos núcleos de significação, verificou-se que, quando se pensa em currículo para a educação de jovens e adultos, se deve refletir na constituição de práticas que contemplem tal diversidade, com propostas que considerem as diferentes fases da vida dos estudantes. Ao planejar um currículo específico para o primeiro segmento da EJA, é preciso ter como base os conhecimentos que esses sujeitos construíram ao longo da vida, para então pensar numa forma de conectá-los aos conhecimentos historicamente construídos, saberes necessários para a sua atuação consciente na sociedade. Então, para entender como os professores significam as suas práticas curriculares, é imprescindível ter clareza de que sua prática pedagógica é orientada pelo currículo prescrito, pelas políticas públicas e pelos projetos educacionais das instituições nas quais atuam, mas que por vezes não limitam suas escolhas didático-pedagógicas e curriculares. No contexto da dissertação, as reflexões demonstram que há a necessidade de ampliar as discussões acerca da construção de um currículo específico para o primeiro segmento da modalidade de educação em questão.

Palavras-chave: Currículo. Práticas curriculares. Educação de Jovens e Adultos. Sentidos e significados.

ABSTRACT

Faced with the challenge of training young people and adults capable of, in addition to understanding the world and its complexity, actively participating in society and with the possibility of transformation, this dissertation was developed, in the line of research of Educational Policies and Practices of the Education Program. Post-Graduation in Education - Master in Education at the University of the Region of Joinville (Univille). This research has as its object of analysis the curricular practices that support Youth and Adult Education (EJA), considering that in this type of education there is production of knowledge in the teaching and learning processes. Based on the context exposed here, the following research questions arose: How do EJA teachers mean their curricular practices? How is the curriculum practiced at EJA? Thus, this research aims to apprehend the senses and meanings that the teachers of the first segment attribute to the curricular practices and the curriculum of the Youth and Adult Education (EJA) modality in schools of the municipal public network of Joinville (SC). The theoretical assumptions that support this investigation are based on studies by authors such as Arroyo (2005; 2007), Laffin (2011), Paula (2011) and Freire (1992; 2014; 2018), fundamental references in the reflection of educational processes in EJA. For discussions on curriculum and curricular practices at EJA, contributions from authors such as Sacristán (2000), Moreira and Silva (2011) and Barcelos (2012) were used. With a qualitative methodological approach, the research relied on semi-structured interviews and observation of classes to collect the data. The participants were three teachers who had worked at the time of the research for more than two years in the first segment (Elementary School I) of EJA in the municipal network of Joinville (SC). Data analysis is based on a socio-historical perspective and was carried out by means of the Signification Centers, by Aguiar and Ozella (2006; 2013), which allowed us to list two centers of meaning: "Curricular practice as a mediator in the relationship between the student and knowledge" and "Curricular practice beyond the prescribed curriculum, valuing students' experiences". Based on the analysis of the meaning cores, it was found that, when thinking about curricula for the education of young people and adults, it should be reflected in the constitution of practices that contemplate such diversity, with proposals that consider the different phases of the students' lives. When planning a specific curriculum for the first segment of EJA, it is necessary to base the knowledge that these subjects have built throughout their lives, to then think of a way to connect them to the historically constructed knowledge, knowledge necessary for their conscious performance in society. So, in order to understand how teachers signify their curricular practices, it is essential to be clear that their pedagogical practice is guided by the prescribed curriculum, public policies and educational projects of the institutions in which they work, but that sometimes do not limit their pedagogical didactic choices and curricular. In the context of the dissertation, the reflections demonstrate that there is a need to expand the discussions about the construction of a specific curriculum for the first segment of the education modality in question.

Keywords: Curriculum. Curricular practices. Youth and Adult Education. Senses and Meanings.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Trajetória da EJA – Séries Iniciais.....	51
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa sobre Políticas Públicas e o direito à EJA.....	20
Quadro 2 – Pesquisa sobre os sujeitos da EJA	21
Quadro 3 – Trabalhos selecionados dos bancos de pesquisa CAPES e BDTD.	22
Quadro 4 – Objetivos e roteiro de questões para a entrevista e para a observação.	45
Quadro 5 – Cronograma das observações.....	53
Quadro 6 – Cronograma das entrevistas.....	54
Quadro 7 – Exemplo de pré-indicadores a partir do excerto da entrevista com a professora Esperança	57
Quadro 8 – Exemplo de indicadores a partir do excerto da entrevista com a professora Esperança	57
Quadro 9 – Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 1: Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento	61
Quadro 10 – Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 2: Prática curricular para além do currículo prescrito, valorizando as vivências dos alunos	74

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Pesquisa de descritores em catálogos de teses e dissertações – CAPES e BDTD.....	20
Tabela 2 – Dados do Censo referente a alunos maiores de 18 anos que estudam na EJA.....	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CESITA – Centro Educacional e Social do Itaum
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GECDOTE – Grupo de Pesquisa, Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	<i>A constituição do ser pesquisador.....</i>	13
1.2	<i>Intenções que direcionam o caminho da pesquisa.....</i>	16
1.3	<i>Balanço de produções.....</i>	18
1.4	<i>Organização da pesquisa.....</i>	26
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO E PRÁTICAS CURRICULARES.....	28
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
3.1	Pressupostos iniciais.....	42
3.2	Abordagem e os instrumentos da pesquisa.....	44
3.3	O campo e os participantes da pesquisa.....	48
3.4	EJA Joinville: Estrutura e organização.....	53
3.5	A realização da coleta de dados.....	57
3.6	Análise dos dados: sentidos e significados e os núcleos de significação..	60
4	SENTIDOS CONSTITUÍDOS PELOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES NA EJA.....	64
4.1	Núcleo de Significação 1 – Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento.....	65
4.2	Núcleo de Significação 2 – Prática curricular para além do currículo prescrito, valorizando as vivências dos alunos.....	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	93
	<i>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</i>	<i>99</i>
	<i>APÊNDICE 2 – CARTA DE ANUÊNCIA.....</i>	<i>100</i>
	<i>APÊNDICE 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS INDICADORES COM BASE NOS PRÉ-INDICADORES.....</i>	<i>101</i>
	<i>ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</i>	<i>105</i>

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo descrevo a minha trajetória pessoal e os processos que me fizeram compreender que minhas subjetividades contribuem na constituição de minha história de vida e na formação como pesquisadora. Na sequência apresento as intenções da dissertação com o intuito de situar o leitor em relação às minhas questões de pesquisa. Após descrevo o mapeamento das pesquisas que estão sendo produzidas e que vêm ao encontro dos objetivos da presente investigação. Para finalizar a parte introdutória, faço uma breve explicação de como serão a metodologia e a organização dos capítulos da dissertação.

1.1 A constituição do ser pesquisador

Ao iniciar a dissertação abro o livro da vida com o propósito de tornar transparentes os sonhos que impulsionaram a busca de conhecimentos que me auxiliam na constituição pessoal e no crescimento profissional. Nascida em família humilde, meus pais me educaram na simplicidade e honestidade e faziam o possível para ajudar na minha trajetória escolar; assim consegui superar todos os desafios que a vida escolar apresentava. Na juventude, ingressei no ensino superior, visando ao meu aperfeiçoamento profissional. Desde então, o conhecimento científico e a pesquisa fazem parte da constituição do meu ser. Sou graduada em Normal Superior – Séries Iniciais, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão Escolar.

Os caminhos percorridos na minha constituição como pesquisadora me fizeram perceber que o existir sem sonhos nos impede de renovar nossas concepções sobre o mundo. Por isso, com o intuito de questionar o vivido, assumo o risco e adentro numa série de discussões que me fazem rever concepções, como as de homem, de sociedade e de mundo. Como professora e pesquisadora, sinto a necessidade de avançar na compreensão desses conceitos de forma crítica e reflexiva.

Ao me colocar como protagonista no processo de produção do saber, sou consciente de que ele se concretiza nas relações. Nesse contexto, Freire (2018, p.

25) salienta que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Por tal razão, ao refletir sobre minha atuação como educadora, compreendi que a prática tem uma relação dialógica com a teoria, o que me possibilitou repensar a educação como forma de emancipação do sujeito.

No ano de 2007, iniciei a minha atuação na Rede de Educação Municipal de Joinville, na escola Germano Lenschow, com turmas de 4.º e 5.º anos multisseriadas. Foi um desafio, tanto pela distância, pois a escola ficava a duas horas e meia afastada de minha residência, como pelo processo de ensino-aprendizagem. Aprendi muito com as crianças e com os profissionais daquela escola. Desde então já se passaram 13 anos e continuo atuando na educação joinvillense.

Durante esse período tive o privilégio de conhecer e vivenciar diferentes realidades que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. No decorrer dos anos, muitas possibilidades foram surgindo, dediquei-me à valorização da aprendizagem, do dinamismo, da dialogicidade, da autonomia e da inovação. Na atuação na escola de educação básica também fui me transformando, revendo as minhas práticas e me constituindo professora e educadora.

Nesse processo de construção, participei de alguns programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal, tais como: Educação Básica (Ensino Fundamental I), Educação Inclusiva (APAE), Sala de Apoio Pedagógico e Cursos de Capacitação, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que me oportunizaram a obtenção de novos conhecimentos nos diferentes âmbitos educacionais brasileiros, bem como em relação às leis que os regem.

Como estou sempre empenhada na construção de novos saberes, resolvi ingressar, no segundo semestre de 2018, no Mestrado em Educação. Matriculada em Regime Especial, na disciplina Educação Formal e Não Formal, ampliei meus conhecimentos em relação ao processo de constituição do sujeito como ser histórico, social e cultural. Identifiquei-me com as leituras e discussões realizadas na disciplina e verifiquei que os conhecimentos adquiridos me instigaram e provocaram questionamentos que auxiliaram na resignificação de minha prática. Além disso, a disciplina suscitou questionamentos que impulsionaram a realização desta pesquisa.

Ao mesmo tempo em que cursava a disciplina no Mestrado em Educação, atuava na rede municipal de Educação, com 40 horas semanais na alfabetização de crianças na idade de 7 anos; dessa carga horária, 4 horas eram destinadas ao

planejamento, as chamadas aulas-atividade. Naquele momento, foi necessário cumprir minhas aulas-atividade numa escola da Rede Municipal de Joinville (SC) que oferecia a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Essa fase foi muito produtiva, além de partilhar conhecimentos com os meus colegas mestrandos, também passei a conhecer outra realidade, diferente daquela que já estava habituada, a EJA e os processos que a constituem.

Inserida nessa nova realidade, a EJA, observei a forma como o processo de ensino-aprendizagem ocorre em tal contexto; coloquei-me à disposição para ouvir os anseios dos professores, seus medos, frustrações, bem como o desejo deles em relação à emancipação dos estudantes que frequentam essa modalidade de educação básica. A partir dessa convivência senti a necessidade de pesquisar sobre as práticas curriculares que sustentam a EJA, considerando que na modalidade em questão há produção de conhecimentos por meio de um conjunto de processos de aprendizagem.

Para tanto, iniciei o processo para ingressar como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas. Em 2019 iniciei o Mestrado sob a orientação da professora doutora Jane Mery Richter Voigt. Passei a investigar como acontece a articulação das práticas curriculares do primeiro segmento (Ensino Fundamental I) ministradas nas instituições que oferecem a modalidade da EJA na Rede Pública de Educação Municipal de Joinville (SC). Com o ingresso no mestrado, também passei a participar do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE), cujos estudos e cujas discussões contribuíram para a pesquisa.

Atualmente atuo como articuladora pedagógica numa escola municipal que oferece a EJA na cidade de Joinville. A função me permite o contato direto com a realidade investigada, o que possibilita uma compreensão mais significativa dos processos que sustentam as práticas curriculares dessa modalidade. Nesse contexto, vivencio situações nas quais o educador assume um papel que vai além de transmissor do saber; ele torna-se mediador entre aluno e sociedade, sendo agente provocador de reflexões sobre os fenômenos sociais.

No contato com a realidade pesquisada surgiram algumas dúvidas referentes aos processos que orientam as práticas curriculares e a constituição curricular da

modalidade de educação de jovens e adultos, o que favoreceu as intenções desta pesquisa, que serão discutidas no desenvolvimento da dissertação.

1.2 Intenções que direcionam o caminho da pesquisa

O fato de estar trabalhando na EJA me instigou a questionamentos sobre as práticas curriculares e o currículo dessa modalidade de educação. Dúvidas foram surgindo, e decidi aprofundar minhas pesquisas sobre as práticas curriculares da EJA, no primeiro segmento, buscando verificar se tais práticas remetem o jovem e o adulto a se perceber como protagonista no meio social em que estão inseridos.

Ser protagonista, na visão de Freire (2018), é ter a consciência do inacabamento do ser humano. Sujeitos reais, personagens principais na busca de solução dos problemas da vida, comunidade e da sociedade. Sujeitos éticos “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade” (FREIRE, 2018, p. 51). Nesse enredo os sujeitos constroem a autonomia, a autodeterminação e a confiança em fazer escolhas que sejam significativas na constituição da sua identidade e na construção de seu projeto de vida.

Para entender como essa dinâmica acontece em sala de aula, o objetivo da dissertação está em apreender os sentidos e significados que os professores do primeiro segmento atribuem às práticas curriculares e ao currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal de Joinville (SC), diante do desafio de formar adultos capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação.

Para tanto, surgiram questões que auxiliaram no desdobramento da investigação: Como os professores da EJA significam as suas práticas curriculares? De que forma o currículo é praticado na EJA? Sendo esses questionamentos a base para a pesquisa, o objetivo principal foi delimitado em dois eixos: Desenvolver estudos teórico-metodológicos sobre práticas curriculares da EJA e analisar os sentidos e significados que os professores do primeiro segmento atribuem às práticas (de organização e de desenvolvimento) curriculares no âmbito da EJA no município de Joinville (SC).

Ao refletir sobre os desafios que se apresentam na EJA, surgiu a preocupação de entender como os professores significam a sua prática curricular no sentido de remeter os jovens e adultos a serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Pensar em educação de jovens e adultos nos tempos atuais nos remete a considerar os caminhos que esses educandos percorrem para alcançar o tão almejado conhecimento que, por motivos diversos, não conseguiram completar na infância. Nesse viés, torna-se possível destacar que as preocupações com as práticas curriculares desenvolvidas na EJA não podem ser limitadas apenas às escolhas metodológicas, mas devem considerar os impactos das ações pedagógicas e do currículo na condição da vida dos estudantes.

As práticas curriculares da EJA têm a função de remeter o jovem e o adulto a se perceber como protagonista na construção do saber. Por tal motivo, os currículos pensados para a modalidade teriam de considerar “os conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivo, que os torne menos vulneráveis, nas relações de poder” (ARROYO, 2007, p.10).

Muitas vezes as práticas curriculares da EJA seguem os padrões hierárquicos do ensino regular, sendo vista como uma “organização ideal para garantir o direito ao conhecimento” (ARROYO, 2005 p. 32). Portanto, desconsideram os conhecimentos e saberes sociais trazidos pelos alunos. Contudo cabe repensar o método de alfabetização, considerando as necessidades e as condições educacionais dos estudantes que frequentam a EJA.

Para tanto, há a necessidade de reorganizar os objetivos educacionais dessa modalidade de educação de modo que as práticas curriculares sejam mais dialógicas, humanizadoras e provocativas, com o intuito de remeter o jovem e o adulto a um olhar crítico reflexivo sobre o meio político, cultural e social. Logo, o currículo precisa ser flexível, para que haja “inclusão do povo, como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2005, p. 31).

Para uma prática curricular problematizadora, devemos refletir sobre as diretrizes que norteiam os processos de ensino-aprendizagem da EJA, os direcionamentos que orientam as práticas curriculares da modalidade especificados na matriz curricular oferecida pelo município, bem como pelos documentos nacionais. Essas orientações e documentos devem considerar as demandas sociais e se orientar pelas habilidades e competências necessárias à inserção do jovem e/ou do adulto na sociedade (LAURINDO, 2017). Esses aspectos norteiam a prática

do professor, que tem a autonomia de ressignificá-la sempre que houver necessidade.

Diante do que foi exposto, cabe salientar a importância de investigar sobre os sentidos e significados que os professores dão às suas práticas curriculares, de modo que possamos compreender os aspectos que direcionam o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de educação de jovens e adultos. Logo, ao partir das intenções que orientam o rumo da pesquisa houve a necessidade de fazer uma investigação para averiguar as produções acadêmicas que abordassem ou que se aproximassem do tema da dissertação, então dediquei meus estudos na organização de um balanço de produções, que será apresentado na sequência.

1.3 Balanço de produções

Ao iniciar a dissertação houve a necessidade de mapear as produções acadêmicas que tivessem relação direta ou indireta com o tema da pesquisa. As contribuições teóricas dessas produções vão proporcionar um enriquecimento significativo dos objetivos que sustentam a presente investigação.

Para auxiliar na delimitação do tema e do problema, direcionei meu olhar às bibliotecas e aos bancos de dados que fossem importantes na área da educação. Logo, dediquei minha atenção a *sites* de busca da internet para verificar as produções relacionadas ao tema pesquisado. As buscas foram realizadas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Das buscas efetuadas, situo aquelas que estão de acordo com as palavras-chave escolhidas para esta dissertação: Currículo; Práticas curriculares; Educação de Jovens e Adultos.

Com o intuito de identificar pesquisas que apresentam reflexões relacionadas às práticas curriculares na EJA, com a busca nos bancos de dados anteriormente mencionados, verifiquei que há uma diversidade de pesquisas em nível nacional e local que abordam a temática aqui desenvolvida, então delimito o período para o levantamento de produções que engloba os últimos 10 anos, pois constatei que nesse intervalo de tempo houve uma série de discussões sobre o currículo da EJA, cuja preocupação está voltada para a articulação do currículo ao público que

frequenta a modalidade. As pesquisas selecionadas provocam a reflexão sobre o tema proposto e constituíram possíveis referências para esta dissertação.

Para ter uma busca precisa e que estivesse de acordo com o tema, utilizaram-se algumas combinações de palavras, chamadas de descritores. Essas combinações provêm das palavras-chave “Currículo”, “Práticas curriculares” e “Educação de Jovens e Adultos”. Na tabela 1, a seguir, são apresentados os resultados das pesquisas, em nível nacional, realizadas nos bancos de dados da CAPES e da BNDTD com os descritores que estão em consonância com as palavras-chave e os objetivos da dissertação.

Tabela 1 – Pesquisa de descritores em catálogos de teses e dissertações – CAPES e BDTD

DESCRITORES	QUANTIDADE ENCONTRADA	
	CAPES	BDTD
“Currículo” AND “Educação de jovens e adultos”	44	20
“Práticas curriculares” AND “Educação de jovens e adultos”	21	7
“Projeto político pedagógico” AND “Educação de jovens e adultos”	24	40
“Matriz curricular” AND “Educação de jovens e adultos”	25	10
“Educação de jovens e adultos” AND “Currículo” AND “Evasão escolar”	10	5
TOTAL	124	82

Fonte: Da Autora, 2019.

Para organizar os resultados, houve a necessidade de estabelecer alguns critérios, haja vista que se encontrou um número significativo de teses e dissertações referentes ao que foi proposto pelos descritores. Esse movimento aconteceu com base em uma análise detalhada do resumo e da introdução das produções mais atualizadas e que se aproximam do contexto descrito nos objetivos de investigação.

Com o levantamento das produções acadêmicas verifiquei que o pesquisador Bobek (2019) fez um levantamento, em sua dissertação, das pesquisas em EJA no estado de Santa Catarina. Na leitura da dissertação do autor constatei que seus dados são relevantes e podem contribuir na reflexão desse estado do conhecimento. Bobek (2019, p. 109) organizou os dados de sua produção em sete categorias: “Currículo da EJA; Sujeitos da EJA; Docência e Formação em EJA; Políticas

Públicas e o Direito à EJA; Alfabetização em EJA; Práticas Escolares na EJA e Concepções de EJA”. Segundo o autor,

[...] o corpus empírico da investigação foi levantado da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes e nos repositórios dos cursos de Pós-graduação das seguintes universidades: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Regional de Blumenau (FURB), totalizando onze (11) instituições pesquisadas no estado de Santa Catarina (BOBEK, 2019, p. 171).

Das categorias elencadas pelo autor, as produções que mais se aproximam dos objetivos desta investigação estão relacionadas ao “Currículo da EJA”, “Sujeitos da EJA”, “Políticas Públicas e o Direito à EJA” e “Práticas Escolares na EJA” (BOBEK, 2019). No levantamento realizado referente às produções acadêmicas sobre EJA, Bobek (2019) contabilizou 146 produções no campo da EJA, em Santa Catarina, que foram desenvolvidas no período entre 1994 e 2018. Na área “Currículo da EJA” foram encontradas 29 produções acadêmicas; “Sujeitos da EJA”, 27; “Políticas Públicas e o Direito à EJA”, 21; “Práticas Educativas em EJA”, 18.

Os resultados do estudo de Bobek (2019) sobre as produções acadêmicas no âmbito catarinense me instigaram a buscar as pesquisas que abordam questões no tocante ao currículo e às políticas públicas na EJA na região de Joinville (SC). Nos quadros 1 e 2, destacamos as pesquisas relacionadas à EJA realizadas por uma universidade joinvillense citadas por Bobek (2019).

Quadro 1 – Pesquisa sobre políticas públicas e o direito à EJA

Políticas públicas e o direito à EJA					
Título	Autor	Orientador	Nível	Instituição	Ano
Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implantação das políticas públicas	Josiane Meyer Goes de	Elizabete Tamanini	MESTRADO	UNIVILLE	2013
Direitos e desafios: a educação no ambiente prisional	Karina Camargo Boaretto Lopes	Nelma Baldin	MESTRADO	UNIVILLE	2013

As políticas de EJA na América Latina em diálogo com a educação popular e oposição ao referencial neoliberal: leituras entre Brasil e Argentina	Agata Regiane Quissini	Elizabeth Tamanini	MESTRADO	UNIVILLE	2015
---	------------------------	--------------------	----------	----------	------

Fonte: Bobek (2019, p. 140)

Quadro 2 – Pesquisa sobre os sujeitos da EJA

Sujeitos da EJA					
Identities e significações de juventude no Projovem: entre a memória/experiência e a demanda/projeto desejado	Ana Paula Giostri de Andrade	Raquel Alvarenga Venera	MESTRADO	UNIVILLE	2014

Fonte: Bobek (2019, p. 124)

No levantamento de produções acadêmicas das universidades joinvillenses, observei que a pesquisa de Bobek (2019) não apresenta produções referentes ao currículo e às práticas educativas em EJA na região de Joinville, mas, ao fazer uma investigação nos bancos de dados do Programa de Pós-Graduação da Univille, encontrei a dissertação intitulada *O currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville – SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores*, de Dhan Luiz Xavier (2018), que traz em sua tessitura a discussão referente aos sentidos e significados que os professores que atuam na Penitenciária Industrial de Joinville (SC) dão às suas práticas curriculares.

Em sua dissertação Xavier (2018) elenca argumentos no tocante ao currículo que é praticado nos espaços de privação da liberdade e investiga os sentidos e significados do currículo desses espaços, atribuídos pelos professores que atuam no sistema penitenciário. A referida dissertação aborda discussões sobre o currículo e as práticas educativas na educação de jovens e adultos, além de trazer questões que se referem aos sentidos e significados que os professores pesquisados dão ao currículo e às práticas curriculares. Então, diante das colocações quanto às produções realizadas na cidade de Joinville (SC), a pesquisa de Xavier (2018) é a que mais se aproximou do objeto de pesquisa, o que torna importante a investigação proposta pela referida dissertação.

Com base nos dados elencados nas produções acadêmicas realizadas na região de Joinville (SC), gostaria de destacar a relevância desse tema em pesquisas

feitas em Santa Catarina. Contudo concentrei a atenção na análise das produções acadêmicas mais atualizadas, em âmbito nacional, que os descritores apontaram como relevante e que dialogam com os objetivos da presente investigação.

Posteriormente efetuei uma análise dos resumos e das introduções, para então fazer o recorte das pesquisas que auxiliaram no processo de melhor compreender os conceitos que serão ministrados no decorrer deste trabalho. Logo, essas pesquisas auxiliam a compreender as discussões sobre a importância de articular o currículo aos sujeitos que frequentam a EJA, tornando-o mais flexível e dinâmico.

No quadro 3 são apresentadas as pesquisas encontradas que julguei auxiliar no desenvolvimento desta dissertação.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados dos bancos de pesquisa CAPES e BDTD

Título	Autor	Orientador	Nível	Instituição	Ano
Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular	Sonia Couto Souza Feitosa	Moacir Gadotti	DOUTORADO	Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	2012
O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA	Nívia Dantas Ribeiro Zanardo	Ana Maria Aparecida Saul Pinto	MESTRADO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições	Lívia dos Santos Ribeiro Laurindo	Graça dos Santos Costa Pereira	MESTRADO	Universidade do Estado da Bahia	2017
O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora	Adriana Pereira da Silva	Ana Maria Saul	DOUTORADO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos: critérios, escolhas ou movimentos aleatórios?	Aline Leandra Coelho Policarpo	Cassia Ferri	MESTRADO	Universidade do Vale do Itajaí	2016

Fonte: Da Autora, 2019.

A primeira pesquisa, intitulada *“Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular*, teve como objetivo investigar “se há diálogo como os sujeitos dessa modalidade na formulação das matrizes curriculares” (FEITOSA, 2012, p. 21). Feitosa (2012) deteve-se às

questões etárias, analisando as suas dimensões biológicas, sociológicas, culturais, a partir da concepção de juventude e idade adulta. Houve a análise de Experiências de Reorientação Curricular de dois municípios paulistas com o intuito de ilustrar a importância dos processos participativos na formulação do currículo.

A tese de Feitosa (2012) apresenta uma reflexão em torno da EJA como política pública e sobre a contribuição dos movimentos sociais na conquista de alguns avanços e no enfrentamento dos entraves que ora paralisam a EJA, ora controlam seu ritmo e sua expansão. Com base nos resultados a autora percebeu a necessidade de repensar o currículo, de maneira que ele contemple a diversidade contida no campo da EJA, com vistas ao reconhecimento das individualidades e das subjetividades. Como contribuição, trouxe uma proposta de matriz curricular que busca contemplar a diversidade dos sujeitos, das vivências, das culturas, numa perspectiva intertransdisciplinar e intertranscultural.

A dissertação de Nívia Dantas Ribeiro Zanardo, intitulada *O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA*, apresenta a proposta de investigar “possibilidades de construção de um currículo, apoiado em referenciais freirianos, que possa atender ao contexto intergeracional” (ZANARDO, 2017, p. 19). No referencial teórico a autora apoiou-se em categorias freirianas e autores que pesquisam os perfis da EJA.

Zanardo (2017) fez um estudo de campo cuja abordagem era qualitativa. A pesquisadora desenvolveu suas investigações com base em um estudo de caso em uma unidade escolar que oferece especificamente a EJA. De acordo com a autora, os elementos identificados, a partir das respostas dos diferentes sujeitos e à luz das categorias freirianas, foram analisados e confrontados com os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (ZANARDO, 2017). Nos resultados do estudo, Zanardo (2017) destaca os fatores que colaboram para uma escola que se propõe a trabalhar com uma proposta crítico-libertadora para atender às circunstâncias das salas intergeracionais da EJA. Ela propõe caminhos que contribuam para a formação de educadores nessa modalidade de educação.

A dissertação *Projeto político-pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições*, de Lívia dos Santos Ribeiro Laurindo, analisa as concepções dos professores acerca da EJA. Em sua pesquisa, Laurindo (2017) destaca que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem a função de nortear as inter-

relações dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, organizando, dessa forma, o trabalho pedagógico. Para tanto, a pesquisadora traz a seguinte questão-problema: “Quais são as concepções/percepções dos professores da EJA da rede municipal de ensino de Barreiras-BA acerca do PPP dessa modalidade de ensino?” (LAURINDO, 2017, p. 8).

A autora destaca que os resultados dessa investigação indicam

[...] a elaboração do projeto de intervenção tendo como público-alvo os professores, coordenadores e gestores que atuam na EJA, sob a autorização da Secretaria Municipal de Educação, intitulado “Dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA” com o objetivo de discutir o PPP como elemento articulador da práxis pedagógica, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA em sua proposta (LAURINDO, 2017, p. 8).

Ao analisar a pesquisa *O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora* verifiquei que a autora, Adriana Pereira da Silva (2017), investigou “as possibilidades e limites do direito à educação de pessoas jovens e adultas numa concepção crítico-libertadora” (SILVA, 2017, p. 8). Sua tese foi organizada com base em um estudo documental de 27 práticas e políticas de EJA premiadas pelo Ministério da Educação (MEC), no período de 2005 a 2012. Destas, a autora selecionou “duas práticas que apresentaram indícios de atendimento do direito à educação de jovens e adultos, em uma perspectiva crítico-libertadora, para estudo de caso” (SILVA, 2017, p. 8). Silva concluiu que

[...] as ações de reorganização do direito à educação das pessoas jovens e adultas são possíveis de ocorrer vinculadas, porém, a processos complexos que envolvem a participação de movimentos sociais, que podem impulsionar, por meio do poder político, o compromisso ético-crítico do Estado na direção da qualidade social de educação, orientadora de condições de acesso, permanência e formação integral (SILVA, 2017, p. 8).

Para finalizar, apresento alguns aspectos da pesquisa *Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos: critérios, escolhas ou movimentos aleatórios?*, cuja autora Aline Leandra Coelho Policarpo destaca que seu objeto de estudo era o currículo da EJA do Serviço Social da Indústria (SESI), da região do Alto Vale do Itajaí, estado de Santa Catarina.

Em sua investigação Policarpo (2016) buscou refletir sobre a problemática: “Quais critérios de seleção de conteúdos são adotados pelos professores da EJA?” (POLICARPO, 2016, p. 7). Logo, Policarpo verificou que os resultados obtidos pela

pesquisa remeteram à definição de nove critérios de seleção de conteúdos no currículo da EJA, elencados

1) A partir do que os alunos devem aprender; 2) Afinidade do professor com o conteúdo escolhido; 3) Conteúdo próximo à realidade dos alunos; 4) Conteúdo básico/fácil; 5) Conteúdo da base da escola regular, tendo presente o uso das ferramentas EAD; 6) Conteúdo relacionado ao segmento da empresa; 7) Conteúdo pré-selecionado para as turmas; 8) De acordo com o perfil da turma; 9) De acordo com o Currículo do SESI (POLICARPO, 2016, p. 7).

Em suas considerações a autora afirma que

os professores, no processo de planejamento das aulas, selecionam os conteúdos de acordo com o momento em que vive na turma de EJA, não tendo critérios consistentes, claramente definidos, o que faz afirmar que a seleção dos conteúdos no currículo da EJA acontece com movimentos aleatórios (POLICARPO, 2016, p. 7).

Diante desse contexto de investigações, foi necessário observar de forma ampla as inúmeras variações do tema, contudo a importância das pesquisas mais específicas remete à necessidade de compreender os conceitos, definir a problemática, aprofundar os referenciais teóricos que embasaram esta investigação e os procedimentos metodológicos que auxiliam a analisar e compreender os dados que serão destacados na redação desta dissertação.

Com intuito de sintetizar o que as pesquisas apontam, destacam-se as discussões concernentes ao currículo como um elemento articulador das práticas curriculares. De forma ampla, quando se pensa em currículo para a educação de jovens e adultos, deve-se refletir na constituição de práticas que contemplem essa diversidade, com propostas que considerem as diferentes fases da vida dos estudantes. Para tanto, há a necessidade de rever os critérios de seleção de conteúdo a serem trabalhados com os jovens e adultos, de modo que percebam o entrelaçamento do que é ensinado com sua vivência diária, promovendo assim uma prática curricular emancipatória. Diante dessa síntese, é fundamental destacar que as discussões teóricas dessas pesquisas vão enriquecer as argumentações da presente investigação.

Por fim, das cinco pesquisas aqui relatadas, a que mais se aproxima com esta investigação é a intitulada *Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos: critérios, escolhas ou movimentos aleatórios?*, da autora Aline Leandra Coelho Policarpo, uma vez que a seleção de conteúdos tem relação com as práticas

curriculares na EJA. Conhecer os critérios de seleção pode auxiliar a revelar sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo para essa modalidade de educação.

Ao longo do levantamento de dados houve a necessidade de focar o estudo para as práticas curriculares que acontecem no primeiro segmento da EJA da rede municipal de educação da cidade de Joinville (SC), com o intuito de verificar os sentidos e significados que os professores estão dando às práticas curriculares e ao currículo na modalidade EJA. Portanto, nenhuma das pesquisas mencionadas se aproximou de minhas intenções de investigação, por isso este trabalho torna-se relevante.

Para que a pesquisa fosse desenvolvida, busquei um método para dar suporte no entendimento e análise dos dados adquiridos ao longo da investigação. Na sequência compreenderemos como esse processo será organizado no decorrer da dissertação.

1.4 Organização da dissertação

Para uma análise mais completa sobre a realidade, o método que orienta esta pesquisa é materialista histórico-dialético, uma vez que a “reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224). Portanto, não será direcionada a atenção para a descrição dos fatos, mas buscar-se-á “a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Para tanto, a metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa, que auxiliará na compreensão e reflexão do problema que proponho investigar. Para a coleta de dados utilizar-se-ão observação das aulas e entrevista semiestruturada com professores. Com as informações realizar-se-á a triangulação dos dados com o intuito de verificar os sentidos e significados que os professores do primeiro segmento da EJA atribuem às suas práticas curriculares. Para a análise dos dados, os resultados das entrevistas e da observação das aulas, apresentadas por meio de uma descrição, farei um contraponto entre as respostas com o propósito de identificar momentos de convergências e de divergências sobre o tema proposto,

identificando os sentidos e significados que esses professores dão ao currículo e às práticas da modalidade em questão. Todo o processo de descrição e análise será pautado no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético. Esse contexto será desenvolvido no capítulo específico, no qual apresentarei, de modo detalhado, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Para contemplar toda a discussão aqui proposta, a pesquisa está dividida em capítulos. O segundo capítulo traz o suporte teórico deste estudo, com vistas a dialogar sobre a trajetória da EJA no Brasil, descrever brevemente o seu desenvolvimento ao longo da história, bem como trazer questões referentes ao currículo e como são desenvolvidas as práticas curriculares na referida modalidade.

O terceiro capítulo consiste em expor o percurso metodológico. Nele apresentar-se-á a composição da pesquisa, caracterizada com base em uma abordagem qualitativa cujo método segue uma perspectiva sócio-histórica. Nesse capítulo são descritas as etapas da pesquisa devidamente teorizadas, como também são apresentados os alicerces teóricos que fundamentam as análises a partir dos Núcleos de Significação.

O quarto capítulo traz os Núcleos de Significação já formulados a partir da leitura flutuante e análise das entrevistas e observações. Com a análise dos resultados obtidos na constituição dos núcleos de significação, há a compreensão de quais sentidos e significados que os professores estão atribuindo às práticas curriculares e ao currículo na modalidade EJA.

Para concluir, no quinto capítulo temos as considerações finais, que apresentam uma síntese de toda pesquisa por meio de reflexões, cujo intuito é avaliar todo o caminho percorrido, no esforço de contemplar os objetivos elencados na constituição deste trabalho.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO E PRÁTICAS CURRICULARES

Na tessitura deste capítulo, será aprofundada e discutida a necessidade de um currículo que contemple as especificidades da EJA, para que as práticas curriculares sejam capazes de tornar esses sujeitos pessoas ativas no processo de construção do conhecimento. Para tanto, serão expostos os processos políticos que envolvem a EJA, de modo que seja um direito de oportunidades de aprendizagem para todos que não tiveram acesso na idade certa.

A EJA vem se ressignificando ao longo dos anos. “No Brasil, esse processo coincidiu com a redemocratização do país e com a demanda pela mudança na cultura da gestão dos saberes no âmbito da escola” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 23). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) foi o referencial para todo o processo de mudança, pois ressalta em seu texto a educação como um direito de todos e, por consequência, os povos do mundo terão de proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Essas mudanças em âmbito mundial trouxeram diferentes implicações para o ensino público, atingindo, dessa forma, a EJA. Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que traz em seu conteúdo as orientações sobre o conceito ampliado de educação para todos. Logo, iniciaram-se reuniões mundiais para discutir a educação. No que diz respeito à EJA a

V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo no ano de 1997 [...], passou a ser um marco referencial conceitual e legislativo para profissionais e instituições, além de sistemas que desenvolvem projetos e programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, que já vinham se comprometendo com a construção de uma realidade educacional mais progressista e plural. A conferência desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Ao trazer a concepção de educação para todos ao longo da vida, a EJA passa a se comprometer com o processo de humanização do sujeito, pois pretende colaborar na prevenção da desigualdade social e da exclusão em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Visando ao aprimoramento da oferta do ensino na modalidade de educação para jovens e adultos, foram planejadas algumas estratégias que resultaram em

planos de ação que contribuíram para a criação de novas propostas alinhadas às concepções inovadoras de educação. Esse avanço refletiu em alguns marcos legais, tais como a LDBEN (Lei n.º 9.394/1996 – BRASIL, 1996), mencionada anteriormente, que em seu artigo 37 destaca:

Art. 37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Com base na LDBEN foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA, que determinam, entre outras coisas, a necessidade de um diálogo mais esclarecedor para que haja maior articulação entre as decisões do governo federal, dos governos estaduais e municipais, a fim de encontrar a melhor forma de enfrentar os problemas relacionados à Educação Básica, a qual é formada pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. As diretrizes restabelecem o limite de idade para o ingresso na EJA (15 anos para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio).

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000a), um documento referencial para a homologação das DCNs para a EJA, estabelece as funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora –, afirma os limites de idade e reafirma a necessidade de significação das propostas curriculares, dando destaque aos princípios de proporção, equidade e diferença.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 10.172/2001) é um marco legal que estabelece objetivos e metas às modalidades de educação, para os aspectos que dizem respeito à valorização e formação dos profissionais e ao financiamento da educação, como também determina a década da alfabetização e traz a questão de erradicação do analfabetismo do país. Silva (2017) faz uma análise da EJA no PNE. Para a autora, a lei aborda a modalidade em “campos específicos de efetivação do direito às pessoas jovens e adultas, tendo, para esse público, metas próprias” (SILVA, 2017, p. 62). Silva destaca:

Numa análise ampla sobre o direito à educação para as pessoas jovens e adultas, no Brasil, faz-se importante denunciar que sua proclamação ocorreu num formato de oscilação, com impactos tímidos, num processo em que a responsabilidade pública pautou-se, intrinsecamente, na dimensão objetiva do direito, em que o dever do Estado se configurou numa oferta generalizadora atenta às garantias institucionais e estruturais, as quais pouco observaram as especificidades dos sujeitos (SILVA, 2017, p. 62).

Partindo da importância de considerar as especificidades dos sujeitos que frequentam a EJA, temos a Resolução CNE/CEB n.º1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cujo intuito é garantir as especificidades dessa modalidade, tornando, dessa forma, a estrutura e a organização de programas e currículos mais flexíveis.

Em Santa Catarina (SC) a Educação de Jovens e Adultos observa as legislações a seguir:

[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/01); a Resolução Nº 3 do CNE/2010, que apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos(as); e a Resolução Nº 2010/074/CEE/SC que situa as Normas Operacionais Complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as). (SANTA CATARINA, 2019, p. 56)

Neste contexto, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense ressalta que a EJA pode ser organizada em regime semestral, pensada por segmentos (1º segmento – Anos Iniciais e 2º segmento – Anos Finais) com carga horária específica para essa modalidade e “regulamentada pela legislação nacional e estadual e a Portaria SED Nº 13, de 4 de julho 2016, do Diário Oficial de SC” (SANTA CATARINA, 2019, p.57).

Os documentos legais pensados para a Educação de Jovens e Adultos no território catarinense visam a organização de estratégias capazes de “sustentar um projeto educacional participativo e democrático, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2019, p. 60). Para tanto, os Conselhos Municipais de Educação também buscaram se adequar as legislações, em Joinville temos o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville – versão preliminar (JOINVILLE, 2020) que no seu contexto explica como a Educação de Jovens e Adultos está organizada e estruturada, menciona as legislações e traz a proposta curricular do Programa Presencial 2º Segmento que é integrado à Educação

Profissional, direcionando, assim, os procedimentos e ações de todos que atuam com esse público. Há também o Plano Municipal de Educação determinado pelo art. 5º da Lei 8.043 de setembro de 2015 que é um instrumento importantíssimo que norteia a política educacional do Município, cujo objetivo é o alcance de patamares adequados de qualidade e equidade na Educação (JOINVILLE, 2018).

No Plano Municipal de Educação (PME) do município de Joinville, a educação de jovens e adultos está vinculada às metas 8, 9 e 10 que salientam a importância de assegurar uma Educação Básica de qualidade e gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria, para tanto as estratégias a serem utilizadas são:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (JOINVILLE, 2018, p.51).

Além da Meta 8, temos a “Meta 9: Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (JOINVILLE, 2018, p.56). E ainda a “Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (JOINVILLE, 2018, p. 58).

Para o avanço das metas, a Secretaria Municipal de Educação está desenvolvendo algumas ações que visam a evolução do educando, “assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (JOINVILLE, 2018, p.14).

Neste contexto, concorda-se com Silva (2017), ao salientar que as dimensões políticas retratam uma ordem do direito que precisa da atuação do Estado como responsável pela organização de uma educação estruturada em diretrizes de acesso, permanência, aprendizagens e qualidade social, adotadas pela escuta das necessidades e expectativas dos sujeitos que frequentam a EJA.

Zanardo (2017) destaca que a educação, em sua totalidade, e as propostas curriculares são pensadas de forma conteudista; na EJA esse rol de conteúdos desconsidera o conhecimento e as vivências dos educandos. Para a autora, “é

fundamental repensar a seleção de conteúdos, já que ela é um dos responsáveis pelos baixos níveis de escolarização dos brasileiros, somados a exclusão econômica e política” (ZANARDO, 2017, p. 39)

O currículo, nessa perspectiva, terá de se constituir uma prática que compreende a complexidade da realidade desses jovens e adultos, “desvelando, principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 47). Nesse sentido, pensar num currículo para a modalidade EJA nos remete a propostas que sejam contextualizadas e comprometidas com a realidade dos sujeitos que estão envolvidos diretamente nesse processo. Oliveira (2007, p. 97) nos diz que

as formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no Ensino Regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades.

Assim, ao pensar em uma proposta curricular para a EJA, Silva defende a proposição de um currículo numa perspectiva crítico-libertadora, que “prioriza a construção de conhecimento com a vida social das pessoas, numa proposição pedagógica de envolvimento com os contextos históricos, superando as propostas aligeiradas e fragmentadas de currículo” (SILVA, 2017, p. 71).

Conforme Zanardo (2017, p. 40) será de grande importância para o processo educativo ter um currículo de cunho progressista, pois

[...] esse currículo de caráter emancipatório e crítico está ancorado na formação plena e contínua dos seres humanos, a partir de uma relação estreita com as identidades dos sujeitos participantes, buscando a superação das diferentes formas de exclusão que sofrem no seu cotidiano.

Ao pensar numa prática curricular inclusiva, torna-se necessário promover uma “educação livre de qualquer tipo de discriminação” (CAPUCHO, 2012, p. 72). Os desafios são muitos, uma vez que a responsabilidade da promoção de um ensino que possibilita aos sujeitos perceber seu potencial como cidadãos dignos de direitos é do sistema educacional, cujo objetivo deverá ser “firmar a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações” (CAPUCHO, 2012, p. 74).

Portanto, ao considerar o jovem ou adulto que chega aos bancos escolares, cabe pensar em práticas curriculares que o cativem para permanecer nas instituições e concluir seus estudos. Para tanto, o currículo terá de contemplar formas que auxiliem o sujeito a “se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena” (ARROYO, 2007, p. 10). Logo, as práticas curriculares dos educadores deverão buscar alternativas que remetam esse sujeito a uma visão crítica da sociedade.

Diversos programas foram criados ao longo dos anos para suprir a necessidade de adequar o currículo à realidade do adulto, mas o obstáculo está em ter o entendimento a respeito de quem são essas pessoas, suas histórias e vivências. Moura (2008, p. 14) destaca que

na perspectiva dominante a educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação.

A autora traz reflexões significativas que contribuem para entender como são articulados os currículos dessa modalidade, relatando que na EJA

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (MOURA, 2008, p. 15).

Como se pode observar, nas propostas curriculares para a EJA estão reproduzidas as estruturas organizadas de currículo da educação regular, esse fato demonstra o caráter político do currículo, pois ele reflete as vozes das classes privilegiadas. Para Feitosa (2012, p. 34),

[...] a manutenção do analfabetismo foi, e continua sendo, uma estratégia velada das elites para silenciar os oprimidos. Da mesma forma, a ausência de um currículo que coloca o oprimido em contato com a realidade também favorece as classes privilegiadas, na medida em que facilita a dominação.

Então, o currículo passa a assumir um caráter de controle cuja finalidade é “planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões

pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 9). Como podemos ver, o currículo não é um documento neutro, mas representa os objetivos das classes dominantes, ou seja, da elite. Está carregado de valores e pressupostos que representam um viés político, social, cultural e escolar.

Nesse contexto, Sacristán (2000, p. 17) esclarece:

[...] 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. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo.

De acordo com Sacristán (2000), a instituição escolar assume uma posição e orientação seletivas diante da cultura que, automaticamente, é concretizada no currículo que transmite, ou seja, o sistema educacional satisfaz a certos interesses que são refletidos no currículo. Logo,

[...] todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Se é por meio do currículo que o sistema educativo constrói suas bases práticas e metodológicas, então podemos dizer que o currículo é modelado “dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Na modalidade EJA, o currículo transmite um conteúdo dotado de determinações políticas cujo intuito é regular e moldar as ações dos sujeitos que a frequentam, pois seguem os padrões estabelecidos para o ensino regular, desconsiderando as experiências vividas pelo público-alvo.

Nesse sentido, cabe salientar que a lógica da organização escolar da educação básica regular, bem como de suas práticas educativas, traz evidências de suas concepções de homem e sociedade, seus valores e suas ideias, o que se

distancia das necessidades dos estudantes que frequentam a EJA, dificultando o entrelaçamento dos conhecimentos vividos pelos sujeitos ao que se propõe nos currículos desses projetos educativos. A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, no seu artigo 5.º esclarece:

Art. 5º – Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/200, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da educação básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e estabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação (BRASIL, 2000).

Sabemos que a EJA tem como base os conteúdos curriculares do ensino básico regular, todavia a Resolução afirma que o professor tem toda autonomia de adequar os conteúdos da matriz curricular às realidades desses jovens e adultos, de modo a valorizar as suas vivências. Paula e Oliveira (2011, p. 79) nos dizem que “a educação, como promoção humana, revê seus conceitos, para se transformar em lugar de trocas”.

No entanto Moura (2008, p. 21) faz uma reflexão referente aos processos de aprendizagem, os quais não se efetivam de acordo com as expectativas dos jovens e adultos e da instituição escolar, pois

[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular, mais voltados para o atendimento a uma suposta cientificidade do fazer escolar, não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome da objetividade e da naturalidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas.

Assim, podemos observar que a organização curricular segue o viés do pensamento dominante da sociedade, evidenciando as realidades às quais é condicionada. Como no ensino regular, nas práticas de EJA as propostas curriculares devem ser pensadas de forma que haja aproximação do educando ao

objeto do conhecimento. Para tanto, há a necessidade de romper com as tradicionais formas de conceber o conhecimento e adequar o currículo aos saberes e às vivências que esses sujeitos trazem. Logo, “a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista de maneira abstrata, ela deve ser pensada a partir de sujeitos concretos, com suas histórias de vida, que vivem em diferentes contextos” (ZANARDO, 2017, p. 42).

O currículo da EJA deve proporcionar condições para que o educando adquira a consciência de que estar no mundo vai além da adaptação; trata-se de um movimento de inserir-se nele criticamente. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2018, p. 53). Freire (1992) ressalta que o educando precisa reconhecer-se como sujeito da aprendizagem e o professor como o mediador da construção de significados do educando sobre o objeto de conhecimento. Freire explica que “o educando se torna realmente educando quando na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1992, p. 47).

Nesse enredo, ensinar e aprender são processos que implicam uma dinâmica de conhecer e reconhecer (FREIRE, 1992). Contudo a qualidade dos resultados dessa dinâmica de aprendizagens provém da organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, os professores precisam manter um olhar crítico sobre o currículo, promovendo atividades que buscam atender às necessidades dos sujeitos que frequentam a EJA.

Uma educação que propõe reflexões acerca do educando em suas relações com o mundo por meio de diálogos, partindo de suas historicidades e vivências, possibilita a superação de práticas tradicionais de ensino, permitindo, assim, o exercício permanente de análise das práticas cotidianas. Nessa prática dialógica tudo é significativo, pois, ao ter como base para sua construção as experiências dos educadores e dos educandos integradas ao conhecimento científico, bem como seus desejos e aspirações, supera todas as propostas alienantes de ensino.

O currículo e os aspectos subjetivos dos sujeitos que fazem parte da EJA precisam que as metodologias educacionais sejam revistas, uma vez que o currículo não faz parte apenas de uma burocracia, e sim de variados registros: material, humano, social. Nos modos de funcionamentos e evoluções, é baseado em critérios nada reducionistas, antes são complexos e necessários. Então, para melhor compreender o currículo para a EJA, acreditamos, assim como Barcelos (2012, p.

25), que o currículo deva acolher e defender “as diversidades culturais a partir de parâmetros previamente estabelecidos”. Tal forma de proceder implica repensar as estruturas organizacionais da educação que reproduzem práticas técnicas e instrumentais.

Nesse sentido, o currículo representa uma proposta de organização dos segmentos dos conteúdos normatizadores da prática com o intuito de articular as ações pedagógicas, por isso “o currículo é constituído de um conjunto de componentes” (BARCELOS, 2012, p. 32), que devem ser articulados de forma a pensar nas concepções de educação e de mundo. Moreira e Silva (2011, p. 36) ressaltam que:

[...] o currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Ao significar o currículo como uma prática constituída de cultura, “não há de se negar a estrita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s)” (MOREIRA; CAUDAU, 2003, p. 159). Tendo em vista que na EJA há uma miscigenação cultural, o currículo terá de articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de que muitas realidades precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presentes na sociedade. Logo, as práticas curriculares deverão priorizar os conhecimentos que remetam os sujeitos a acreditar no seu potencial de aprendizagem, sempre buscando “incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 117).

Dessa maneira, podemos avaliar a importância de pensarmos na situação que provoca a ausência de políticas adequadas a um público como os alunos da EJA, por fazerem parte da parcela de estudantes que em sua maioria não acompanharam o currículo da grade regular de ensino. O currículo, nesse sentido, traz a dimensão política-cultural, mas precisa ter como prioridade a garantia dos direitos dos jovens e adultos que vivenciam o processo.

Machado (2009) nos diz que as políticas públicas defendidas pelos fóruns de EJA objetivam uma escolarização básica de qualidade para que todos os sujeitos envolvidos tenham uma boa qualidade de vida. Para tanto, “buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 34).

Conseqüentemente, pode-se dizer que o sistema educacional é movido por escolhas vinculadas a questões sociopolíticas, em que os sujeitos buscam adequar-se a esse processo de transformação. Logo, a modalidade EJA “não pode ser exclusivista, mas, sim, precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano” (BARCELOS, 2012, p. 26).

Para Paula e Oliveira (2011), o reconhecimento da realidade educacional dos sujeitos da EJA é um pressuposto para uma ação consciente visando à transformação.

Para promover uma política que parta das necessidades educacionais de jovens e adultos, atenta à diversidade desses coletivos no que tange às questões etárias, de gênero, ético-raciais, culturais e outras, será necessário romper com a lógica opressora. Tais impedimentos, reais e simbólicos, exigem uma práxis pedagógica referenciada na liberdade e no respeito, que impelem a rever convicções e certezas, para atuar e contribuir para a promoção humana, de modo a assegurar o direito a educação ao longo da via (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 81).

As tradicionais formas de abordar os conteúdos para o ensino regular precisam ser revertidas em formas alternativas que valorizem os saberes desses jovens e adultos que anteriormente foram excluídos do processo educacional. O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos destaca:

As estratégias político-didático-pedagógicas na EJA fundamentam-se em como viabilizar a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos” fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acrílicos, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres. O trabalho na escola com saberes do cotidiano, com a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la (BRASIL, 2009, p. 33).

Pensar nos sujeitos da EJA nos remete a pensar em um currículo que seja flexível, cujo objetivo é abrir espaço para as experiências trazidas pelos educandos, incorporando os conteúdos aprendidos na escola aos saberes cotidianos, potencializando-os de forma técnica e emancipatória. Barcelos (2012, p. 58) enfatiza que ao se referir à experiência dos sujeitos da EJA está considerando

[...] todo um conjunto de acontecimentos que tocam, que produzem alterações nas mais complexas dimensões do humano, ou seja, suas emoções precisam estar no centro de nossas preocupações quando refletimos e, conseqüentemente, formulamos proposições curriculares.

Como forma de ver a educação de jovens e adultos numa outra perspectiva, nossas ações pedagógicas precisam seguir o viés da humanização. Paulo Freire (2018) destaca que uma prática educativa que vê o sujeito em sua integridade o remete a libertar-se das mazelas sociais de forma crítica e emancipatória. Para tal, as práticas curriculares da EJA devem conceber essa humanização com base nos saberes presentes no cotidiano do educando, revelando-os por meio de estratégias didáticas que valorizem esses conhecimentos. Nesse viés, o currículo tem como objetivo a organização de práticas “comprometidas com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas” (BEISIEGEL, 2010, p. 39).

No entanto as práticas curriculares da EJA deixariam de remeter os jovens e adultos a conhecimentos formais clássicos e reformulariam os conteúdos de modo que contribuíssem para a ressignificação de suas ações, em que o sujeito será capaz de melhorar sua própria qualidade de vida, como também associar esta com a vida do conjunto da sociedade (OLIVEIRA, 2007).

Em virtude da diversidade de sujeitos que frequentam a modalidade EJA, as estratégias didático-pedagógicas deverão fundamentar-se na interação, na troca, no diálogo entre educador e educando. O aprender “exige ação coletiva, entre sujeitos com saberes variados, mediados pelas linguagens, objetivando conhecimento emancipador” (BRASIL, 2009, p. 33).

Ao considerar os saberes que constituem os sujeitos da EJA, torna-se necessário repensar as práticas curriculares para que sejam flexíveis e diversificadas. Logo, deve-se pensar em um currículo que permita “reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes” (CARRANO, 2007, p. 10). Em relação à flexibilidade do currículo, torna-se necessário repensar os conteúdos que contemplam essa prática. Oliveira (2007, p. 97) traz a seguinte reflexão:

Cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos.

O currículo está sempre envolvido nas questões que se referem à prática educativa, à constituição social e cultural da sociedade. No contexto da EJA há a possibilidade de repensar o currículo mesmo sabendo que ele não é um elemento inocente e neutro. Nesse contexto, Laurindo (2017, p. 34) destaca que planejar uma proposta curricular específica para a EJA

significa pensar em construir uma identidade que atenda aos anseios do trabalho pedagógico e que valorize o ensino nessa modalidade, levando em conta a produção dialética do conhecimento, a formação cidadã do aluno jovem trabalhador que é desafiado a produzir conhecimentos e se adequar à realidade escolar.

Portanto, a prática curricular é um processo de construção coletiva de saberes, no qual é de suma importância que o educador considere a realidade vivida por esses educandos, suas experiências, suas frustrações, seus sonhos, conservando os saberes não formais e adequando-os aos formais, de maneira a tornar a prática mais significativa para todos.

Laurindo (2017, p. 40) nos diz que numa prática curricular

[...] ouvir as vozes dos alunos é também considerar e redimensionar o ensino para um público com tantas dificuldades para compreender os conteúdos curriculares. Portanto, é buscar meios e comprometer-se com a melhoria das condições de existência impulsionando o aluno para uma ação transformadora.

Na ação pedagógica dessa modalidade de educação o importante é saber o que o aluno sabe e como aprende, por isso o currículo escolar deverá repensar nos tempos de aprendizagem e nas formas de organização das práticas curriculares. O Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA esclarece:

Tempos e espaços na organização da EJA são fundamentais para possibilitar que aprendizados escolares se façam. Para além dos instituídos, cabe instituir tempos e espaços outros, de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola, sem acelerar/aligeirar processos de aprendizagem dos educandos, mas ampliando e socializando saberes. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos e, por isso, a importância de organizar e assegurar tempos e espaços flexíveis, em todos os segmentos, garantindo o direito à educação e aprendizagens ao longo da vida (BRASIL, 2009, p. 35).

Nessa perspectiva, as práticas educativas da EJA terão de priorizar as experiências socioculturais dos educandos, pois a inter-relação da realidade em diferentes contextos ajudará na construção coletiva de um currículo mais flexível e dinâmico, que possibilita aos jovens e adultos atribuir sentidos aos conhecimentos adquiridos, adequando-os a sua realidade para compreendê-la criticamente e intervir para poder transformá-la.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Pressupostos iniciais

Considerando que a proposta metodológica desta pesquisa está ancorada em pressupostos do materialismo histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica, optou-se por situar o leitor no tocante a algumas considerações sobre a relação entre pensamento e linguagem, haja vista que na análise dos dados a palavra do sujeito é o ponto de partida, uma aproximação do seu pensamento mediada por significados. Logo, destaca-se que a compreensão do fenômeno investigado ocorrerá quando “o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 58). Para tanto, buscou-se em Vygotsky (2009) a base teórica que auxiliará na compreensão dessas relações.

Para entender os processos que constituem o sujeito, ressaltam-se os pressupostos de Vygotsky (2009) que enfatizam que todo pensamento se realiza na palavra, uma vez que “o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VYGOTSKY, 2009, p. 465). Segundo o autor, tal processo é mediado pelos significados, portanto, “o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso” (VYGOTSKY, 2009, p. 465). A fim de melhor esclarecer essa dinâmica, cito os estudos de Voigt e Aguiar (2017, p. 732), ao destacarem que “o significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que esse está relacionado à palavra e materializado nela e vice-versa – trata-se da unidade da palavra com o pensamento”.

A palavra adquire sentido quando está envolvida por um enredo de significados constituídos pela consciência. Para Vygotsky (2009, p. 466):

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais ou menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato das palavras se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas a um determinado contexto.

A dinâmica entre pensamento e palavra exprime a correlação entre um e outro, pois o significado da palavra é o resultado da constituição do pensamento. De acordo com Vygotsky (2009), nesse movimento entre pensamento e fala do sujeito, o sentido real da palavra é incerto, porque o pensamento não é representado fielmente pela palavra que ele expressa, uma vez que

[...] o movimento do pensamento não coincide com o discurso, pois, assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por várias frases. O pensamento não coincide com a linguagem verbalizada; ele é sempre algo integral, maior que uma palavra isolada (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 732).

Como podemos observar, o entrelaçamento do pensamento com a palavra é um processo vivo que surge e se modifica historicamente. Vygotsky (2009, p. 395) ressalta que o pensamento e a palavra “se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana”. Tais processos nos fazem concluir que “os significados são sociais e, quando compartilhados, podem ser considerados mediadores do processo de comunicação e até mesmo do processo de humanização” (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 732). Logo, a internalização dos significados gera sentido na dinâmica social e histórica da constituição do sujeito.

Os autores Aguiar e Ozella (2006, p. 225) destacam em seus estudos que “o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo”. Portanto, a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. Nesse contexto, as produções históricas e sociais são resultado das significações, pois, de acordo com os autores, são elas as responsáveis pela comunicação e a socialização de nossas experiências que se transformam no movimento histórico no momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido aqui como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que, para interpretar amplamente as significações produzidas pelos sujeitos, os significados constituem o ponto principal, tendo em vista que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e compreensão, podem encaminhar-se para as zonas mais profundas, ou seja, para as zonas de sentidos.

Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. [...] O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227).

Assim, sentido e significado fazem parte da constituição da subjetividade do sujeito num processo dialético, ou seja, o sentido e o significado da palavra expressam as relações sociais e históricas estabelecidas entre o indivíduo e o mundo.

3.2 Abordagem e os instrumentos da pesquisa

Como esta pesquisa objetiva apreender os sentidos e significados que os professores do primeiro segmento atribuem às práticas curriculares e ao currículo da modalidade EJA, busca-se “apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227). Para tanto, será utilizada a metodologia de análise denominada Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006; 2013), de acordo com a qual o pesquisador realiza uma análise interpretativa dos fatos de modo a identificar hipóteses que o aproximará das zonas de sentidos.

Adotando os pressupostos anteriormente explicitados, esta pesquisa se insere numa abordagem qualitativa que permite ao pesquisador um contato direto com o objeto de estudo e o local a ser investigado. Ao considerar os objetivos a serem alcançados, tal abordagem auxiliará na compreensão e reflexão sobre o problema que proponho estudar.

Ressalto que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Essas características nortearão as ações do investigador com o intuito de que perceba os detalhes que são extremamente esclarecedores nesse contexto.

Numa pesquisa qualitativa é possível captar a realidade tal qual como ela é, mas o pesquisador deverá ter a preocupação de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, por isso sua função maior é captar elementos que retratem com fidedignidade o fato a ser estudado. Logo, “a importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos de estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizei instrumentos que auxiliam na compreensão da situação estudada. Os instrumentos considerados adequados para a proposta desta pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada. Para retratar toda a riqueza do cotidiano, esses instrumentos foram fundamentais, pois ofereceram elementos para a compreensão dos sentidos e significados que os professores do primeiro segmento da EJA estão dando às suas práticas curriculares.

Ao empregar a observação como instrumento de pesquisa, voltei minha concentração em determinados aspectos da realidade estudada. Para tanto, Lüdke e André (1986, p. 25) advertem que “as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros”.

Nesse sentido, realizou-se um planejamento para delimitar “o que” e “como” observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ao definir “o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

A observação permite um contato direto com o fato a ser pesquisado, remetendo o pesquisador a interpretar o meio a partir de seu ponto de vista. Lüdke e André (1986) salientam que é necessário que o pesquisador confronte o que está captando da realidade com o que desejava encontrar, revendo seus objetivos iniciais de pesquisa. Estar inserida no ambiente a ser pesquisado me permitiu chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

As técnicas de observação aliadas a outro instrumento, que no caso é a entrevista, auxiliaram na compreensão dos propósitos da pesquisa. Utilizei a

entrevista semiestruturada como forma de coletar os dados porque “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista é a técnica mais apropriada para que o pesquisador obtenha informações sobre seu objeto de estudo, pois, “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. Ribeiro (2008) destaca que o entrevistador coordenará uma inter-relação de confiança com o entrevistado e conduzirá a entrevista de modo específico, não somente pelo diálogo, como também com questionamentos que não emitem julgamentos, permitindo que o entrevistado se sinta à vontade para expor suas ideias e até seus sentimentos.

Para a obtenção das informações desejadas e para que a entrevista fluísse livremente, foi redigido um roteiro no qual as perguntas que constituem a entrevista semiestruturada no enfoque qualitativo provêm de estudos antecipados do tema de pesquisa. Quanto a tais questões, Triviños (1987, p. 146) destaca:

Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Para direcionar minhas ações no desenvolvimento da pesquisa, elaborei dois roteiros, um para a entrevista e outro para a observação (quadro 4), com o intuito de que os instrumentos de estudo conseguissem atender aos objetivos pretendidos com a investigação. Os roteiros foram organizados com a intenção de verificar se as práticas curriculares atendem aos critérios relacionados a: diversidade, conhecimento e experiências dos estudantes, efetivação do processo de ensino aprendizagem e flexibilidade do currículo.

A inserção nas aulas da EJA, ambiente a ser pesquisado, observando os aspectos elencados anteriormente, permitiu-me ter um entendimento de como acontecem as práticas curriculares dessa modalidade. Esses dados qualificaram a análise dos núcleos de significação organizados a partir das entrevistas. O uso da entrevista semiestruturada, com as questões norteadoras, permitiu que o entrevistado falasse livremente sobre os temas, manifestando percepções que vão

além dos significados evidentes. Portanto, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Como o objetivo principal é investigar e apreender as significações produzidas pelos professores sobre as práticas curriculares do primeiro segmento da EJA, planejei algumas perguntas, baseadas nos objetivos da pesquisa, que me auxiliaram a conduzir a entrevista e a observação das aulas com clareza e objetividade. No quadro 4 estão elencados os objetivos específicos da investigação, as respectivas questões que foram utilizadas para a entrevista e alguns pontos que me auxiliaram na observação da realidade pesquisada.

Quadro 4 – Objetivos e roteiro de questões para a entrevista e para a observação

Objetivo	Roteiro questões para a entrevista	Roteiro de questões para a observação
a) Investigar as práticas curriculares da educação de jovens e adultos (EJA)	Na sua percepção, como o currículo e as práticas curriculares da EJA contemplam as necessidades dessa modalidade?	As práticas curriculares no sentido de efetivar o processo de ensino e aprendizagem
b) Compreender como acontece a gestão dos conteúdos da EJA, considerando a realidade de cada comunidade	Com base em sua experiência, que proposições você faria para a organização e seleção do currículo da EJA?	As práticas do professor em relação ao conhecimento trazido pelos alunos em suas aulas
c) Identificar que critérios de seleção de conteúdos são adotados pelos professores da EJA	Quais critérios você adota para selecionar os conteúdos em sua disciplina? Qual a autonomia que você possui no processo de escolhas dos conteúdos?	As práticas do professor, em relação à diversidade de idade e às experiências dos alunos em sala
d) Verificar, na percepção dos professores, em que medida as práticas curriculares atendem às expectativas de formação dos jovens e adultos	Quais os seus maiores desafios no trabalho com as turmas de EJA? Em sua opinião, o que poderia ser diferente na matriz curricular proposta pelo município?	As práticas curriculares no sentido de efetivar o processo de ensino e aprendizagem

e) Verificar como são selecionados os conteúdos a serem ensinados	Quais documentos você utiliza para elaborar o seu plano de aula? Como você faz a seleção dos conteúdos a serem ensinados?	A participação dos estudantes diante do objetivo proposto pelo professor
---	---	--

Fonte: Da Autora, 2019.

A partir do esquema apresentado no quadro 4 a entrevista tornou-se menos estruturada e mais flexível, pois não há a obrigatoriedade de seguir o padrão de perguntas, mas adequá-las ao caminho que as respostas dos entrevistados indicam. Lüdke e André (1986, p. 34) ressaltam:

Parece-nos que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Nesse processo, procurei ouvir atentamente as informações apresentadas pelos entrevistados, estimulando o fluxo das respostas de forma que a informação fosse expressa livremente. As autoras Lüdke e André (1986) salientam que devemos considerar os gestos, as expressões não verbais, as entonações de voz para uma efetiva compreensão e validação do que está sendo dito pelo entrevistado. “É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

3.3 O campo e os participantes da pesquisa

A escolha de pesquisar as práticas curriculares no primeiro segmento da EJA se deve à minha formação acadêmica, Normal Superior – séries iniciais, e à minha experiência como alfabetizadora na rede municipal de ensino, pois entendo que o processo de alfabetização e letramento ocorre com base em estratégias que o professor utiliza com o intuito de remeter o aluno a ler e escrever e posteriormente usar essa habilidade como um código de comunicação entre ele e a sociedade, permitindo-lhe inferir com autonomia e criticidade sobre o meio social em que está inserido. Na EJA tais ações precisam considerar as experiências vividas pelos

alunos e relacioná-las ao conteúdo ensinado, logo as práticas curriculares da modalidade em questão devem ter um viés diferente do ensino regular. Por essa razão busquei delimitar o meu campo de estudo ao primeiro segmento da EJA.

Para realizar a pesquisa, redigi um projeto que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, em meados do mês de agosto de 2019, para análise e posterior aprovação. Para a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, encaminhei um documento chamado de Carta de Anuência (Apêndice 2) à Secretaria de Educação Municipal de Joinville (SC) solicitando o consentimento para a realização da pesquisa; solicitei também o auxílio para a seleção das escolas que contemplam o primeiro segmento (Ensino Fundamental I).

Ao fazer o pedido à Secretaria de Educação, ressaltai que os professores que atuam na EJA deveriam apresentar mais de dois anos de experiência com esse público. Naquele período havia 17 escolas que ofereciam a EJA; essa configuração estava no processo de reestruturação, quando a modalidade iria passar a ser oferecida em escolas-polo localizadas em lugares mais centrais da cidade de Joinville (SC). Devido a essa reestruturação e a necessidade de que os professores deveriam apresentar mais de dois anos de experiência com esse público, foram três as escolas indicadas pela Secretaria de Educação, nas quais os professores se adequavam às exigências da pesquisa. As escolas indicadas pela Secretaria de Educação foram: Escola Municipal Rosa Maria Berezoski Demarchi, Escola Municipal Oswaldo Cabral (em virtude da reestruturação da EJA, os alunos que estudavam nessa escola foram remanejados para o CESITA – Centro Educacional e Social do Itaum) e Escola Municipal Adolpho Bartsch. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa por meio do parecer número 3.645.746 (Anexo 1), iniciei, em outubro de 2019, o contato com as escolas por telefone com o intuito de marcar um horário de visita para esclarecer os objetivos do projeto aos gestores e, conseqüentemente, obter a autorização de entrada nos respectivos estabelecimentos, aqui ressalto que neste período não estávamos vivendo as conseqüências da Pandemia do Covid-19 no Brasil, o que possibilitou o contato direto com as escolas e integrantes da pesquisa. Logo após o primeiro contato com a gestão das escolas e a liberação para a execução da pesquisa, fui até as instituições, no período noturno, em dias de aulas-atividade dos professores que atuam no primeiro segmento para explicitar os objetivos da pesquisa e como seriam os procedimentos para a sua realização.

A primeira a ser visitada, em meados de outubro de 2019, foi a Escola Municipal Adolpho Bartsch. Fui muito bem recebida pela articuladora pedagógica responsável pelos professores que trabalham durante o período noturno. A profissional apresentou a pesquisadora para a professora do primeiro segmento, que já sabia da pesquisa, pois foi orientada pelo gestor. No primeiro momento da conversa procurei esclarecer meus objetivos com a investigação e apresentei à professora o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para que lesse e assinasse. No entanto a professora não poderia participar da pesquisa naquele momento, uma vez que expôs que almejava um cargo de orientação em outra escola da rede e que os trâmites para a transferência já estavam em andamento. Diante do fato apresentei meus sinceros agradecimentos, tanto à professora como à articuladora pedagógica e ao gestor dessa escola pelo acolhimento.

Com a impossibilidade da professora que atua no primeiro segmento da Escola Municipal Adolpho Bartsch de participar da investigação, fui até a Secretaria de Educação para pedir uma nova indicação de escola a ser pesquisada. A indicação foi a Escola Municipal Professora Laura Andrade. A partir de então, iniciei o contato com a gestora por telefone, que permitiu a visita para expor os objetivos do projeto. A gestora prontamente aceitou a realização da pesquisa e assinou a Carta de Anuência. No dia indicado pela gestora, fui até a escola conversar com a professora que atua no primeiro segmento da EJA. Ela, por sua vez, aceitou prontamente em participar da pesquisa e assinou o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, colocando-se à disposição para o esclarecimento de todos os processos.

Nas demais escolas – Escola Municipal Rosa Maria Berezoski Demarchi e Centro Educacional e Social do Itaum (CESITA) –, fui recebida com empatia pelos gestores e pelos professores das turmas que foram pesquisadas. Importante destacar que atuo como articuladora pedagógica da EJA na Escola Municipal Rosa Maria Berezoski Demarchi, o que facilitou a realização da pesquisa. Nesse contexto, cabe refletir sobre o papel do observador, que deverá “decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28), uma vez que ao se envolver demasiadamente com o grupo pode perder as suas intenções iniciais de pesquisa (BOGDAN *et al.*, 1994).

Portanto, a investigação aconteceu em três escolas da Rede Municipal de Educação de Joinville (SC) que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos. Nas escolas Professora Laura Andrade e Rosa Maria Berezoski Demarchi há uma sala específica de primeiro segmento e quatro salas para o segundo segmento. No CESITA há duas salas de primeiro segmento no período noturno e as demais são do segundo segmento; o Centro Educacional também trabalha com a EJA durante o dia, mas o primeiro segmento é disponibilizado somente no período noturno. Dessas duas salas de primeiro segmento, a pesquisa foi feita na turma na qual o professor atuava havia mais de dois anos nessa modalidade. A pesquisa foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Educação Joinvillense com três professores que possuíam mais de dois anos de experiência no primeiro segmento da EJA.

Dessa forma, fizeram parte da pesquisa três professores, um de cada escola selecionada pela Secretaria de Educação: Escola Municipal Professora Laura Andrade, Escola Municipal Rosa Maria Berezoski Demarchi e Centro Educacional e Social do Itaum (CESITA). Aos professores que se dispuseram a participar foi encaminhado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), o qual solicita a autorização para utilizar e descrever as falas e observação das aulas coletadas durante a pesquisa. Os documentos encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa foram redigidos de forma clara e objetiva e tinham a função de esclarecer os propósitos da pesquisa, seu desenvolvimento e quais procedimentos seriam adotados.

Para identificar os professores ao longo da dissertação e também preservar a sua identidade, conforme os pressupostos éticos da pesquisa, solicitei que escolhessem nomes fictícios. Eles optaram por: Esperança, Maya e Fernando. Com o intuito de apresentar os sujeitos desta investigação, descrevo a seguir informações que nos auxiliarão na apreensão dos sentidos e significados que tais professores dão às práticas curriculares e ao currículo da EJA.

A professora Esperança fez o magistério no ensino médio, Pedagogia, Biologia e Artes no ensino superior. É professora aposentada pela Secretaria Estadual de Educação, onde trabalhou com alunos de 1.º a 5.º ano por 32 anos. Iniciou na Rede Municipal de Educação de Joinville com turmas de EJA há 20 anos. Atualmente está trabalhando com uma turma multisseriada (todos os níveis de aprendizagem) composta por 15 alunos; destes, 11 são haitianos. Esperança (2020) relatou em conversa que foi um desafio muito grande trabalhar com os haitianos,

pois “*não temos suporte para saber lidar com esse público*” e a comunicação com os alunos era muito difícil.

Para o trabalho fluir, dona Esperança iniciou a alfabetização por lista de palavras, partindo da realidade deles, como profissões, culinária e vestimentas. A professora relatou que confeccionava cartazes com as palavras na linguagem deles e a escrita em português, já as atividades eram todas em português. Muitos utilizam a plataforma Google Tradutor para que haja o entendimento dos exercícios. Com o auxílio dos demais profissionais da escola e por meio dos estudos e pesquisas, Esperança diz que conseguiu atingir seus objetivos.

A professora Maya é formada em Pedagogia e está trabalhando na EJA há 16 anos; atualmente trabalha com 15 alunos nos níveis de 3.º, 4.º e 5.º anos. A professora disse que, quando começou a trabalhar na EJA, foi uma surpresa, uma vez que estava acostumada a lidar com crianças: “*Quando você pega aqueles adultos... aqueles olhares achando que você é o centro... você fica pensando: ‘Nossa, mas eu não sou tudo isso!’ Mas eles realmente te valorizam*” (MAYA, 2020). A partir dessa experiência, a professora começou a perceber que “*a educação não é só transmitir ou ensinar, mas ter um olhar diferenciado para uma clientela que precisa de afetividade, precisa de amor*” (MAYA, 2020). Precisa também, segundo ela, dos conhecimentos, mas de uma forma diferenciada. Para a professora, todos os conteúdos a serem trabalhados devem ser ministrados de uma maneira um pouco diferente, pois não dá para ensinar do mesmo modo como no ensino regular.

O professor Fernando nos relata que começou no ensino público joinvilense aos 17 anos, em 1981, por meio de teste admissional. Sua primeira turma foi uma 2.ª série com 19 alunos, numa escola situada na área rural de Joinville. Desde 2007 atua na EJA como professor efetivo. Quando iniciou seu trabalho com jovens e adultos a organização dos níveis de conhecimento era denominado de fases. O professor nos falou que há 12 anos trabalha na EJA e que nesse tempo de serviço atuou como coordenador em três escolas municipais. O professor Fernando trabalha na rede pública municipal de educação há 26 anos; no magistério está atuando há 38 anos. Em 2019 lecionava para uma turma com 15 alunos numa sala multisseriada; três deles eram de nível pré-silábico¹ (uma aluna era de inclusão), seis eram silábicos e os outros seis estavam no nível alfabético.

¹ Ferreiro (1986) destaca em seus estudos sobre o sistema de escrita que, numa visão construtivista, o educando passa por quatro fases anteriores ao processo de alfabetização propriamente dito: pré-

Em conversa, o professor relatou que nas disciplinas de ciências, geografia, história e artes sempre trabalha de acordo com a turma. Ele traz textos sobre ecologia, meio ambiente, estados e capitais ou um assunto relativo aos alunos, quando eles falam da realidade deles, da família e emprego. Fernando diz que alguns alunos vieram de outras cidades e acharam fácil encontrar um emprego, outros já não. Então, o professor procura textos que estão de acordo com a temática em discussão em sala e com esse texto faz atividades de compreensão, de gramática e de alfabetização.

Para entendermos como está organizada a EJA na Rede Municipal de Educação em Joinville (SC) e, conseqüentemente, compreendermos os caminhos que os professores Esperança, Maya e Fernando percorrem para pensar e planejar os conteúdos e as estratégias didáticas e metodológicas de suas aulas, houve a necessidade de buscar na Secretaria de Educação Municipal os documentos que guiam as ações dos professores do primeiro segmento da EJA. Para situar o leitor apresentarei os caminhos de estruturação e organização da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os documentos norteadores da educação na rede municipal de ensino na cidade de Joinville (SC).

3.4 EJA Joinville: Estrutura e organização

Ao discutir as questões pertinentes ao currículo do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, necessita-se, primeiramente, entender como a rede municipal de ensino de Joinville (SC) está estruturada. Atualmente, o Município de Joinville (SC) oferece um ensino público e de qualidade em 158 escolas, destas, 06 escolas oferecem a EJA no período noturno. Em 2020, segundo dados do Portal QEdu (2020)², as matrículas no ensino fundamental 1 (anos iniciais) foram de 28.966 estudantes, nos anos finais foram 20.947 estudantes e na Educação de Jovens e Adultos foram 1.460 estudantes matriculados

silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. De acordo com a autora, o educando apresenta, desde cedo, suas hipóteses sobre a leitura e escrita que precisam ser exploradas pelo professor em seus vários níveis para que haja avanços no processo de aquisição e maior eficácia no sistema de ensino-aprendizagem

² Fonte: http://www.gedu.org.br/cidade/728-joinville/censo-escolar?year=2020&dependence-0&localization=0&education_stage-0&item

Como a investigação aconteceu em 2019, fui em busca dos dados referente a matrícula do ano em questão, mas como não estavam disponíveis no Portal QEd³, decidi verificar os dados disponibilizados para o ano de 2018 e constatei que em 2018 haviam 156 escolas, nas quais estavam matriculados 28.327 estudantes no ensino fundamental 1 (anos iniciais) e 20.318 estudantes nos anos finais. Destas 156 escolas, 17 ofereciam a EJA no período noturno, nas quais foram matriculados 1.311 estudantes.

Ao analisar os dados percebemos que houve um crescimento significativo no total de alunos matriculados de 2018 a 2020 na rede municipal de ensino, neste contexto, faz-se necessário salientar que conforme o Censo Demográfico de 2010, há muitas pessoas maiores de 18 anos no município de Joinville que estão frequentando a Educação de Jovens e Adultos, como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2 – Dados do Censo referente a alunos maiores de 18 anos que estudam na EJA

Censo Demográfico 2010 - Educação - Resultados da Amostra						
Pessoas que frequentavam escola ou creche, por grupos de idade em Joinville (SC)						
Grupos de idade						
15 a 17 anos	18 ou 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
22 389	7 339	13 652	7 013	4 697	2 795	5 905

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, há um número significativo de pessoas maiores de idade que estão frequentando nossas escolas, esse resultado é reflexo de diversos fatores sociais e econômicos que atingem nossa população. Sabemos que 2,3% da população joinvillense com 15 anos ou mais são totalmente analfabetos e 13% da população são analfabetos funcionais segundo dados da Secretaria de Educação descritos no Plano Municipal de Educação de Joinville (PME) (JOINVILLE, 2018, p. 56).

Com intuito de amenizar essa realidade o Plano Municipal de Educação 2014-2024 traz em sua redação três metas que são direcionadas para o público da modalidade de educação de jovens e adultos, dentre elas destaca-se a meta 9 (nove) que em seu contexto salienta “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (JOINVILLE, 2018, p 56).

³ O Portal QEd não apresenta os dados do ano de 2019, período de desenvolvimento da pesquisa.

Para que essa meta seja alcançada, a secretaria municipal de educação planejou ações que oferecem aos educandos o aprimoramento de suas habilidades lógicas, de leitura e escrita com o intuito de assegurar suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Dentre as ações destacam-se:

*Oportunizar atendimento diurno do Ensino Fundamental.

* Centro de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio (CEJA – Estado)

*Ofertar vagas no 1º Segmento (Fundamental 1 – 1º ao 5º ano) alfabetização.

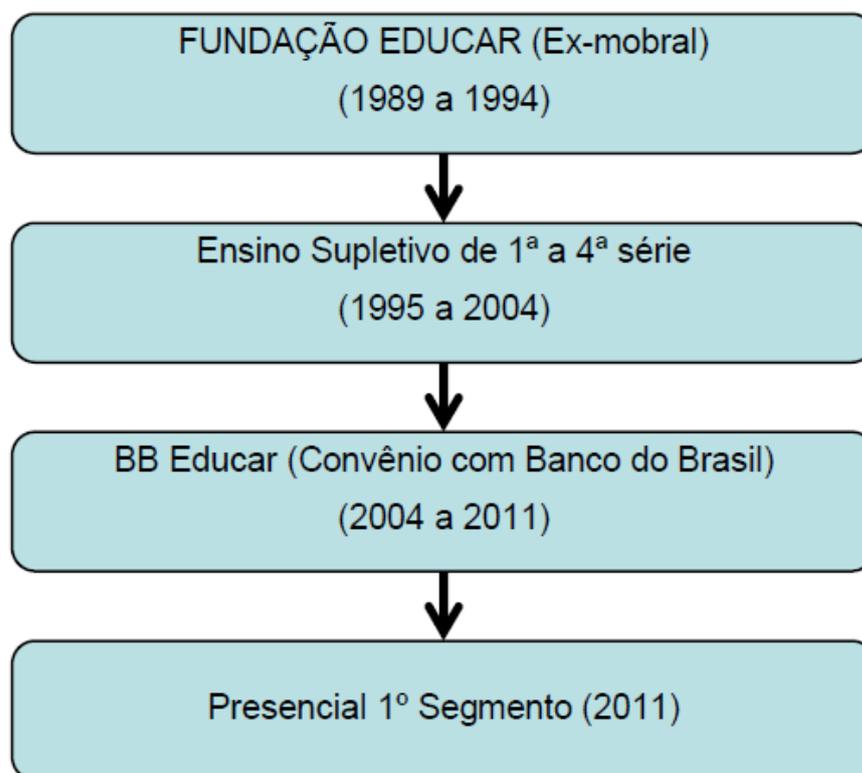
*Acompanhar e orientar aos alunos para darem continuidade à escolarização.

*Programa Educação em Prisões visa apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário. São oferecidos o Ensino Fundamental e o Médio na penitenciária. (JOINVILLE, 2018, p 57).

As ações planejadas para a meta nove requerem estratégias que considerem as particularidades desse sujeito que procura na educação de jovens e adultos uma forma de progredir intelectualmente, psicologicamente e socialmente.

Como o foco da minha pesquisa está em apreender os sentidos e significados que os professores do primeiro segmento atribuem às práticas curriculares e ao currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública municipal de Joinville (SC) vou fazer um breve relato de como o primeiro segmento se estruturou ao longo dos anos de modo a contribuir para que a meta nove do PME seja cumprida nas escolas da rede municipal de educação.

No âmbito da investigação, encontrou-se no banco de dados do Programa de Pós-Graduação da Univille a dissertação intitulada de “A educação de jovens e adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implementação das políticas públicas”, na qual a autora salienta a importância de implantar políticas públicas específicas para a EJA (GOES, 2013). No desenvolvimento de sua pesquisa Goes (2013) destaca alguns dados que nos remetem a programas que foram desenvolvidos na EJA desde a Constituição Federal de 1988. A pesquisa de Goes (2013) sobre os caminhos e descaminhos da EJA na Rede Municipal de Educação de Joinville (SC) apresenta uma síntese dos programas que foram implantados e as modificações que ocorreram ao longo dos anos. A autora fez um esquema que destaca a trajetória da EJA – Séries Iniciais, desde 1989 até 2011 (figura 1).

Figura 1 – Trajetória da EJA – Séries Iniciais

Fonte: Goes (2013, p. 63).

Goes (2013) destaca que a EJA passou por diversas concepções apesar de os objetivos serem semelhantes. No esquema verificamos que o último programa foi o Presencial 1.º segmento (2011), mas depois dos debates que surgiram em âmbito mundial sobre a EJA ao longo dos anos houve a necessidade de repensar o currículo da modalidade em Joinville. Portanto, as coordenações responsáveis pela EJA na Secretaria Municipal de Educação estão trabalhando na reformulação das diretrizes propostas para a modalidade. Atualmente reuniões estão sendo realizadas com os professores que atuam no primeiro segmento, para a construção do documento intitulado “Presencial 1.º Segmento: Alfabetização / Séries Iniciais” (JOINVILLE, 2019), cujo objetivo é organizar a matriz curricular de modo que contemple as especificidades da EJA.

Os dados expostos que se referem às etapas de organização e estruturação da educação de jovens e adultos em Joinville nos fazem refletir que os professores Esperança, Maya e Fernando vivenciaram vários momentos de transição da EJA, que influenciaram direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na prática curricular.

Como podemos verificar, os participantes desta pesquisa são profissionais que estão atuando na EJA no município de Joinville (SC) por longos anos, já vivenciaram diversos momentos de reestruturação da EJA enquanto modalidade de educação e sempre estão buscando adequar-se às mudanças que ocorrem nas diretrizes municipais.

Nesse contexto, percebi que a forma mais adequada para compreender como os sujeitos da presente pesquisa atribuem sentido e significados às suas práticas curriculares e ao currículo seria por meio da observação de aulas e de entrevista semiestruturada. Assim, iniciei a pesquisa de campo conversando com os gestores das escolas e posteriormente com os professores. Os processos da pesquisa de campo estão descritos detalhadamente na sequência da dissertação.

3.5 A realização da coleta de dados

No primeiro contato com as escolas, conversei com os professores e logo combinamos os dias para as observações. Iniciei o processo de observação das aulas no mês de outubro de 2019; acompanhei três aulas de cada professor atuante nas escolas selecionadas. O cronograma das observações é apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Cronograma das observações

Escola	Observação 1	Observação 2	Observação 3
Escola Municipal Professora Rosa Maria Berezoski Demarchi	Data: 21/10/2019 Horário: 19h às 22h	Data: 22/10/2019 Horário: 19h às 22h	Data: 23/10/2019 Horário: 18h30 às 22h30
Centro Educacional e Social do Itaum – CESITA	Data: 07/11/2019 Horário: 18h30 às 22h	Data: 12/11/2019 Horário: 18h30 às 22h	Data: 13/11/2019 Horário: 18h30 às 22h
Escola Municipal Professora Laura Andrade	Data: 03/12/2019 Horário: 18h às 22h	Data: 04/12/2019 Horário: 18h às 22h	Data: 11/12/2019 Horário: 18h às 22h

Fonte: Da Autora, 2019.

Os registros das observações foram realizados em um diário de campo, para que pudessem ser organizados e analisados. No que diz respeito ao conteúdo das observações, Lüdke e André (1986, p. 30) destacam:

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema.

Com o propósito de observar o dinamismo das práticas curriculares no tocante à diversidade, às experiências, à efetivação do processo de ensino-aprendizagem e à participação dos alunos no processo, procurei me aproximar do grupo pesquisado assumindo minha identidade de pesquisadora e deixando claros os objetivos da pesquisa. Essas ações possibilitaram um bom acolhimento por parte dos professores pesquisados e de seus alunos. Lüdke e André (1986) orientam que, ao assumir a identidade perante o grupo, o pesquisador poderá ter “acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 29).

Para não provocar alterações no comportamento dos grupos pesquisados, mantive discrição durante as observações realizadas nas aulas. Os registros das observações eram anotados num caderno, o diário de bordo. Essas anotações permitiam um entendimento de como o professor conduzia o processo de ensino-aprendizagem naquele momento e a forma como considerava os saberes dos alunos nesse processo.

Após a etapa de observação, os professores foram informados sobre os objetivos das entrevistas; também se esclareceu que as entrevistas seriam devidamente gravadas em áudio e depois transcritas, para então serem analisadas. Na sequência apresento no quadro 6 o cronograma das entrevistas.

Quadro 6 – Cronograma das entrevistas

Escola	Professor	Data/Horário
--------	-----------	--------------

Escola Municipal Professora Rosa Maria Berezoski Demarchi	Fernando	Data: 25/10/2020 Horário: 19h às 21h
Centro Educacional e Social do Itaum – CESITA	Maya	Data: 22/11/2020 Horário: 19h às 22h
Escola Municipal Professora Laura Andrade	Esperança	Data: 13/12/2020 Horário: 18h às 20h

Fonte: Da Autora, 2020.

Os resultados das entrevistas e da observação das aulas são apresentados por meio de uma descrição e análise com base no referencial teórico construído pelo pesquisador. Nesse contexto, cabe esclarecer que, durante análise da entrevista, buscamos situar o leitor das realidades sociais tanto do objeto de estudo quanto do próprio entrevistado.

Contudo “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Para tanto, o pesquisador deverá adentrar os fatos descritos para aprimorar as discussões referentes ao tema pesquisado.

Lüdke e André (1986, p. 49) salientam:

A classificação e organização dos dados preparam uma fase mais complexa de análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo.

A análise dos resultados remete a revisitar meus propósitos iniciais, revelando, dessa forma, uma postura flexível aos conhecimentos adquiridos ao longo da entrevista e observação. Então, “na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51).

Conforme os propósitos desta pesquisa, a análise do material acontecerá por meio dos Núcleos de Significação. Tal proposta metodológica nos permite ter uma ampla compreensão do objeto investigado, pois aproxima o pesquisador das determinações sociais e históricas desse objeto (AGUIAR *et. al*, 2015).

3.6 Análise dos dados: sentidos e significados e os núcleos de significação

A proposta metodológica de análise por Núcleos de Significação nos instrumentaliza a compreender o processo que organiza a relação entre “sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente a realidade com o qual se relaciona” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 59). Para tanto, a base epistemológica é o materialismo histórico e dialético.

Aguiar e Ozella (2006) destacam que, ao analisar a relação do sentido com a palavra, o sentido de uma palavra nunca é completo e sim determinado pelas riquezas de movimentos existentes em nossa consciência. Para os autores,

a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Assim, entendemos que a palavra dita não expressa fidedignamente os sentidos que se apresentam por intermédio das vivências do sujeito; “as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229). A palavra tem origem da dialética entre pensamento e linguagem, portanto conduziremos nosso trabalho nesse caminho de análise, ou seja, iremos além dos indicadores verbalizados pelos sujeitos da pesquisa.

Para situar o leitor, primeiramente analisamos o material coletado nas entrevistas com os professores. Os dados obtidos com as observações realizadas nas aulas nos auxiliaram na análise e discussão dos núcleos de significação. Logo, há a necessidade de expor os procedimentos nesse processo.

O processo de análise inicia-se com a leitura flutuante da transcrição das entrevistas com o intuito de nos familiarizarmos e nos apropriarmos do conteúdo, para então destacar os pré-indicadores que nos auxiliaram na construção dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006) esclarecem que pelos pré-indicadores vão surgindo os mais diversos temas que são caracterizados pela repetição, pelo seu valor enfatizado nas falas dos entrevistados, pela carga emocional, pelas insinuações não concretizadas, pelas contradições. Os autores esclarecem que esses pré-indicadores vão indicando possibilidades que auxiliarão na organização dos núcleos, mas cabe ao pesquisador filtrar os pré-indicadores de

modo que auxiliem na compreensão do objetivo da pesquisa. Para que haja um melhor esclarecimento do processo, foram criados comentários numerados. No quadro 7 exemplifico, utilizando uma das entrevistas com a professora Esperança, a elaboração de pré-indicadores com seus respectivos comentários representados pela letra C.

Quadro 7 – Exemplo de pré-indicadores a partir do excerto da entrevista com a professora Esperança

Quais critérios você adota para selecionar os conteúdos em sua disciplina?	Pré-indicadores
Pela situação das idades, meus alunos da noite não são os do dia, então de acordo com a idade eu seleciono. (C1)	C1 – Adaptar o currículo à idade dos alunos
Os adultos trazem a cultura deles para a sala, contando a própria história. (C2)	C2 – Alunos como protagonistas no processo de ensino

Fonte: Da Autora, 2020.

Nesse recorte da entrevista com a professora Esperança, indiquei as falas que foram mais significativas e que estão de acordo com meu objetivo da pesquisa por meio da ferramenta “negrito” do editor de texto. As falas destacadas (C1 e C2) são os pré-indicadores que posteriormente serão base para a organização dos núcleos de significação.

Com os pré-indicadores já organizados, o pesquisador faz uma nova leitura do material cujo objetivo é aglutiná-los pela similaridade, pela contraposição ou complementariedade, formando assim os indicadores que “podem ter significados diferentes dentro de condições específicas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). De acordo com os autores, os indicadores podem ser palavras como violência, escola, consumismo, família etc. e cada indicador pode ser destacado em condições diversas, visto aqui como conteúdos temáticos em que os indicadores adquirem significado. No quadro a seguir descrevo um indicador (Apêndice 3) resultante dos pré-indicadores C1 e C2.

Quadro 8 – Exemplo de indicadores a partir do excerto da entrevista com a professora Esperança

Pré-indicadores	Indicador
-----------------	-----------

C1 – Adaptar o conteúdo à idade dos alunos	Aproximação dos conteúdos formais às experiências dos educandos
C2 – O aluno como protagonista no processo de ensino	

Fonte: Da Autora, 2020.

Com os indicadores e seus conteúdos já delimitados e esclarecidos, passarei para a próxima fase. Após a releitura do material iniciamos o que Aguiar e Ozella (2006) chamam de processo de articulação, em que dar-se-á a organização dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) explicam como acontecerá o processo:

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Com base na sistematização dos indicadores, as leituras do material são revistas com o intuito de aproximar os conteúdos aglutinados de acordo com suas semelhanças para então organizar os núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2013, p. 310) enfatizam que

os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.

Após a construção dos núcleos de significação, inicia-se o processo de análise dos núcleos, no qual as falas dos entrevistados são retomadas com o intuito de auxiliar no movimento de interpretação. Nesse processo de análise avançamos do empírico para o interpretativo propriamente dito; tal etapa vai deixar claras as semelhanças ou contradições que revelam a ação do sujeito. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) afirmam que “tais contradições não necessariamente estão manifestas na

aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador”. Então, nosso olhar investigativo deverá ir além da fala do sujeito; devemos voltar nossa atenção ao contexto histórico-social, que permite compreender de que posição o sujeito se coloca na realidade em que está inserido.

Esse procedimento nos remete a ir da fala para o seu sentido. Aqui lembramos as colocações de Vygotsky (2009), que nos diz que o pensamento não se expressa na palavra, mas por ela se concretiza. A palavra vista aqui como significado nos remete a avançar para as zonas de sentido. Então, para melhor compreender os sentidos, será necessário que nas análises possamos identificar nas falas dos sujeitos necessidades que podem determinar seus modos de agir/pensar sobre a prática curricular.

4 SENTIDOS CONSTITUÍDOS PELOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES NA EJA

No processo de análise dos dados empíricos da presente pesquisa, o importante é prestar atenção nas palavras pronunciadas pelos sujeitos, pois para interpretar os fatos precisamos compreendê-las, “temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 63). A palavra traz indicações de sentidos que nem sempre são materializados na prática, por isso, como pesquisadora, devo ter um olhar atento às narrativas do sujeito, o contexto no qual está inserido, articulando-as à realidade histórica em que esse sujeito se constitui. Tal procedimento auxiliará no processo de constituição dos núcleos de significação sobre as práticas curriculares dos professores, participantes da pesquisa, na EJA. Aguiar e Ozella (2006, p. 13-14) orientam que “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito”.

A construção dos núcleos de significação nos leva a evitar o óbvio, ir além do que é aparente. Esse movimento, alicerçado pela teoria e pelo método, nos possibilitou

[...] caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 65).

Neste momento enfatizo que a constituição dos núcleos de significação não tem por objetivo apenas analisar as palavras ditas pelo sujeito, e sim apreender os significados com o intuito de entender os sentidos constituídos por ele sobre a prática curricular. Para identificar os núcleos de significação, seguimos o processo de levantamento dos pré-indicadores. Nessa etapa “o processo de análise consiste em apreender os elementos empíricos da realidade” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 67), para então formar os indicadores com o intuito de “pinçar os significados das

palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 67).

A partir desse movimento, foram organizados dois núcleos de significação: “Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento” e “Prática curricular para além do currículo prescrito, valorizando as vivências dos alunos”.

4.1 Núcleo de Significação 1 – Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento

Com base na organização, seleção e interpretação dos pré-indicadores e dos indicadores obtivemos o núcleo de significação intitulado “Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento”. O quadro 9 mostra o resultado do movimento de constituição do referido núcleo. Na primeira coluna estão os pré-indicadores que foram organizados a partir da fala dos professores. Cada fala destacada corresponde a uma síntese proposta pela pesquisadora que é precedida de uma letra C seguida de um número. Essa sigla corresponde à ordem do comentário realizado no corpo das entrevistas; foi uma forma de organizar os dados. Na segunda coluna estão os indicadores, oriundos da aglutinação dos pré-indicadores. Esse conjunto revelou o núcleo de significação supramencionado.

Quadro 9 – Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 1: Prática curricular como mediadora na relação entre o aluno e o conhecimento

Pré-indicadores	Indicadores
Professora Esperança	
(C3) O aluno como protagonistas no processo de ensino “Os adultos trazem a cultura deles para a sala contando a própria história.”	
Professor Fernando	
(C4) Olhar do professor para a realidade do aluno “Parto sempre da dificuldade deles, é por isso que, embora a secretaria não queira que eu trabalhe como trabalho..., eu divido em turmas de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos... Eu escolho atividades diversificadas, mesmo texto, mas resumido para cada nível...”	
Professora Maya	
(C5) Flexibilidade do currículo “Na EJA precisamos de um ensino mais dinâmico porque o que se ensina no regular não vai prender a atenção desse público, o currículo precisa ser flexível, como Paulo Freire ensina ‘partir do todo para as partes.’”	Interação entre o educando e o objeto de conhecimento

<p>(C7.1) Valorizou o conhecimento dos alunos “Fizemos um projeto de uma horta vertical, explorei tudo buscando a pesquisa na sala informatizada, dali partimos para a prática, fazer a horta, plantar os chás e ver o que cada chá trazia de benefícios, como preparar, como usar, porque tem chá que não dá para usar diretamente, pois mesmo sendo natural e caseiro temos que ter cautela. Também relatei com os remédios da farmácia, os antibióticos, anti-inflamatórios, fizemos toda a parte de horta. Fizemos uma pesquisa do tempo de cada planta. Na alfabetização trabalhei os nomes das plantas partindo das letras, as sílabas e a formação de frases. Com os demais que estavam mais avançados (4.º e 5.º) trabalhei a parte de pesquisa e produção textual. Quando as mudas começaram a crescer, precisava regar e isso eles sabiam mais do que eu, o tempo, a época, o adubo, como molhar, de quantos em quantos dias, verificavam a previsão do tempo para molhar as plantas... Eles diziam vamos “aguá” as plantas; eu dizia “vamos regar”, até o vocabulário aprendia com eles, são falas diferentes. Depois fomos para a informática ver que aqueles chás serviam para os diversos tipos de doenças, então trabalhamos as doenças como hipertensão, diabetes, colesterol, gripes, fomos expandindo e vimos que para ter boa saúde precisamos ter boa alimentação, exercício físico, exercício mental, o exercício social, que é a socialização, ver bons filmes, participar de culturas diferentes etc. Sabemos que isso está totalmente fora da realidade dessa clientela, então é importante proporcionar a eles esse conhecimento.”</p>	
<p>(C5.1) Considerar as experiências do aluno “O adulto traz o conhecimento.”</p>	
<p>(C14) O currículo deve proporcionar um ensino significativo que esteja de acordo com a idade dos alunos “Os conteúdos que são propostos para os adultos têm que ter um significado, por isso eu acho importante trabalhar por projetos. Essa clientela precisa da base para poder ir pra frente, dentro dessa base, trabalho com o que eles trazem e isso é importante.”</p>	
<p>(C9) Preocupação em que os alunos saibam o ensino básico que é primordial na socialização “Temos uma matriz curricular e dentro dessa matriz vemos os conteúdos que eles mais precisam ter como base para ir para o 6.º ano. Também parto de situações, como, por exemplo, uma aluna que veio com uma roupa inadequada para o ambiente escolar, trabalhei um texto de como se vestir bem e que indicava os tipos de vestimenta para cada ocasião. Assim vejo o resultado e organizo o meu planejamento a partir dessas situações.”</p>	
<p>(C8) Acrescentou novos saberes aos já existentes “[...] Sabemos que isso está totalmente fora da realidade dessa clientela, então é importante proporcionar a eles esse conhecimento.”</p>	
<p>(C18) Olhar atento ao que os alunos apresentam “[...] eu começo a perceber qual a dificuldade da turma, parto desse princípio.”</p>	
<p>(C22.1) Utiliza estratégias que remetem o aluno a desenvolver-se com autonomia sendo protagonista no processo de ensino-aprendizagem “[...] vejo que eles querem copiar, porque eles querem somente escrever e copiar palavras, não importa se sabem ler ou não, então eu tento passar para eles outra forma, explico que tenho conhecimento de que não é só aprender a escrever, mas saber o que você está escrevendo. Temos muitos analfabetos funcionais, mas tento sistematizar esse analfabeto funcional para que ele consiga avançar um pouco sendo melhor do que ele chegou.”</p>	
<p>Professora Esperança</p>	<p>Estratégias utilizadas na</p>

<p>(C5) A falta de comprometimento dos alunos (faltas) “[...] há muitas faltas, não tem uma continuidade... se eles viessem regularmente seria fácil, mas eles não são assim, sempre tem uma justificativa, ou é trabalho, família, doença, então tem toda essa situação que com criança não tem, porque são obrigados a estudar e o adulto não tem essa obrigatoriedade.”</p>	prática curricular
Professor Fernando	
<p>(C9) Falta motivação para que o aluno permaneça nas aulas “[...] há muitos desistentes, vão embora depois retornam, já foram matriculados diversas vezes. Quando voltam, alguns retornaram à estaca zero, outros estacionaram onde pararam quando saíram. Sempre o motivo maior é o emprego, que muitas vezes não dá para conciliar com os estudos. Os alunos dão satisfação, mas não retornam.”</p>	
Professora Maya	
<p>(C21) Estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos não faltem “[...] então é uma clientela que passa por várias dificuldades, você tem a necessidade de cativá-los também para que eles não faltem tanto, tem que proporcionar algo atrativo para eles.”</p>	
Professora Esperança	A prática que envolve todos no processo de ensino e aprendizagem
<p>(C9) Parte da dúvida e não da experiência de vida do aluno “[...] muitas coisas partem deles. Se hoje trouxeram alguma dúvida ou curiosidade sobre algo que está na mídia, das lendas, amanhã já trabalho com eles em sala.”</p>	
Professor Fernando	
<p>(C10) Alunos de inclusão “Organizar uma turma de 6.º ano com pedagogo para trabalhar com esses alunos que têm dificuldades para evitar a evasão. Já houve uma vez isso, mas teve críticas pelos professores das áreas de estudo. Acho que deveria organizar uma turma no Polo maior onde os professores de áreas trabalhassem de outra forma no tempo dos alunos, muitos estão na escola para concluir o 9.º ano e não com o objetivo de pedir histórico escolar para trabalhar, pois são casos de inclusão.”</p>	
Professora Maya	
<p>(C12) Proporcionar a partilha de conhecimento a todos “[...] sempre que faço um projeto tenho essa dificuldade de dar uma continuidade com todos de forma igual. Quantas vezes aconteceu de fazer um planejamento para semana e chegava na segunda, terça tudo certo, na quarta a turma já começava a faltar, então vou elaborando, elaborando para não perder o projeto.”</p>	
<p>(C13) Reorganizar o planejamento. “[...] Conforme a situação da turma naquele dia, eu aplicava o projeto, nos outros dias, trabalhava atividades relacionadas ao projeto, mas que pudesse contemplar a dificuldade daquela turma que estava presente.”</p>	
Professor Fernando	
<p>(C3) Material que contempla a diversidade de idade, mas de difícil compreensão “Os livros didáticos para a EJA têm assuntos interessantes para os adultos, não são infantis, mas são de difícil compreensão e as letras são pequenas, temos muitos alunos com problemas de visão, os enunciados muito extensos e de difícil compreensão para eles, quando terminam de ler terão que reler para poder compreender o que leram.”</p>	Finalidade do material didático
Professora Maya	

(C19) O material didático auxiliando no processo de ensino aprendizagem

“[...] começo a ver a dificuldade de cada turma e procuro atividades para que eles possam avançar. Tudo de acordo com o currículo, procuro na internet ou em livros, também trabalho com o livro didático, que traz muitas atividades para educação de jovens e adultos.”

Fonte: Da Autora, 2020.

Ao interpretar os dados organizados no quadro 9 para a constituição desse núcleo de significação, há de se destacar que é na prática curricular que o currículo se configura e adquire significado, pois uma prática emancipadora requer que o professor seja

[...] um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja no currículo elaborado pelos materiais, guias, livro-texto, etc. Independente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Ao ser agente propulsor de transformação, o professor é o impulsionador, sistematizador e organizador de sua prática com vistas à aprendizagem do aluno e ao desenvolvimento de suas competências. Ao entender que o currículo se faz na relação entre a teoria e a prática, o professor da EJA busca elaborar suas práticas de modo que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 2018, p. 28), como podemos conferir na fala da professora Maya:

Estamos conversando e tem alunos que se interessam por algum assunto, eu fico atenta e penso que dá para ir além da realidade deles. Por exemplo, alimentação saudável, tinha uma clientela que ficava doente e faltava muito, conversando percebi que faltavam algumas vitaminas na alimentação deles e precisavam de uma alimentação melhorada, então pensei “vou trabalhar com as plantas medicinais que fazem parte do conhecimento deles, aquilo que é caseiro, que é deles, porque a mãe fez. Então, vamos trabalhar um pouquinho dessa alimentação saudável entrelaçando com os chás”. Fizemos um projeto de uma horta vertical, explorei tudo buscando a pesquisa na sala informatizada, dali partimos para a prática, fazer a horta, plantar os chás e ver o que cada chá trazia de benefícios, como preparar, como usar, porque tem chá que não dá para usar diretamente, pois mesmo sendo natural e caseiro temos que ter cautela. Também relatei com os remédios da farmácia, os antibióticos, anti-inflamatórios, fizemos toda a parte de horta. Depois fomos para a informática ver que aqueles chás serviam para os diversos tipos de doenças, então trabalhamos as doenças como hipertensão, diabetes colesterol, gripes, fomos expandindo e vimos que para ter boa saúde precisamos ter boa alimentação, exercício físico, exercício mental, veio o exercício social, que é a socialização, ver bons filmes, participar de culturas diferentes. A gente sabe que isso está

totalmente fora da realidade dessa clientela, então é importante proporcionar a eles esse conhecimento (MAYA, 2020).

Nessa colocação percebemos que a prática curricular é um processo que exige dos que nela estão envolvidos um olhar atento sobre as peculiaridades que vão surgindo, as necessidades manifestadas pelos estudantes, elementos que (re)direcionam a ação pedagógica. A fala da professora Maya revela que o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo para o educando quando as escolhas se concretizam a partir de suas vivências. Nesse sentido, a prática curricular não pode ser engessada, mas flexível, permitindo ser reorganizada à medida que os alunos vão apresentando seus interesses e dificuldades, como aponta a professora Maya no excerto a seguir:

Sempre que faço um projeto tenho essa dificuldade de dar uma continuidade com todos de forma igual. Quantas vezes fazia um planejamento para semana e chegava na segunda, terça, tudo certo, na quarta a turma já começava a faltar, então fui elaborando, elaborando para não perder o projeto. Então, o que eu fazia... no dia que via que tinha a maioria dos alunos eu aplicava o projeto, nos outros dias eu trabalhava atividades relacionadas ao projeto, mas que pudesse contemplar a dificuldade daquela turma que estava presente (MAYA, 2020).

Tal ação demonstra o comprometimento da professora com a aprendizagem do educando, entendendo as suas limitações e seus interesses pelo conhecimento. Em contrapartida também deparamos com situações em que o professor organiza a sua prática curricular considerando as vivências dos alunos, porém os objetivos sempre são revistos, como descrito nas falas dos professores Esperança e Fernando.

Eles não vêm regularmente, há muitas faltas, não tem uma continuidade porque, se eles viessem regularmente, seria fácil, mas eles não são assim, sempre tem uma justificativa, ou é trabalho, família, doença. Então tem toda essa situação que com criança não tem, porque são obrigados a estudar e o adulto não tem essa obrigatoriedade (ESPERANÇA, 2020).

Outro ponto: há muitos desistentes, vão embora, depois retornam, já foram matriculados diversas vezes. Quando voltam, alguns retornaram à estaca zero, outros estacionaram onde pararam quando saíram. Sempre o motivo maior é o emprego, que muitas vezes não dá para conciliar com os estudos (FERNANDO, 2020).

Nesse contexto, é fundamental atentar para a necessidade de políticas públicas que levem em consideração as desigualdades históricas, culturais, sociais e as subjetividades de tais sujeitos. Políticas que assegurem a permanência desses estudantes nas salas de aula, pois o direito à educação constitui um direito fundamental. Arroyo (2005) salienta que a EJA vem se configurando como um campo específico de educação em que a juventude e a vida adulta são marcadas pelo tempo de direitos humanos, mas também por sua negação.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21).

Nessa dinâmica está o sistema escolar, que traz em seu planejamento elementos de organização que define o tipo de ação educativa que se quer realizar e que “nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas” (ARROYO, 2005, p. 22).

O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização (ARROYO, 2005, p. 23).

Os sujeitos da EJA precisam ser reconhecidos como cidadãos de direitos e não privados de propostas curriculares que garantam um aprendizado significativo e emancipatório.

Outro fator a ser discutido é a diferenciação da prática curricular da EJA para a prática exercida no sistema regular de ensino. Novas exigências remetem o professor a formular propostas curriculares que dialogam com os conhecimentos que os educandos constituíram ao longo de sua história de vida, distanciando, dessa forma, a ação pedagógica da fragmentação dos saberes, reforçando o compromisso com a formação desses sujeitos de modo que os remeta a refletir sobre a realidade a qual pertencem. Capucho (2012, p. 116) nos auxilia na reflexão:

Mais do que uma prática que permita a esses sujeitos refletirem sobre a realidade aparente, a prática pedagógica na EJA deve se fazer compromissada com a formação de atores que transformem essa realidade de maneira mais profunda e coletiva, atuando em prol ao respeito à dignidade humana e à justiça social.

O professor terá de pensar na identidade dos sujeitos que procuram a EJA, para então selecionar os conteúdos que mais se adequam à história de vida desses educandos, entrelaçando-os ao que é proposto pelo currículo prescrito. Ao questionar sobre os critérios que os professores adotam na seleção de conteúdos para a sua disciplina, a professora Esperança salientou:

Pela situação das idades, meus alunos da noite não são os do dia, então, de acordo com a idade, seleciono... trabalho lendas de um jeito à tarde e à noite de outro. As crianças contam as histórias que as mães e os pais contam. Os adultos trazem a cultura deles para a sala contando a própria história (ESPERANÇA, 2020).

Nessa fala dá a entender que as ações do professor consideram as particularidades dos alunos em sua prática curricular aliando-as ao que é proposto pela matriz curricular do município. Logo, o professor organiza o conteúdo programático previsto na matriz de acordo com o ritmo de aprendizado de cada sujeito. Freire (2018, p. 40) nos diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Quando o professor vê as individualidades dos alunos e provoca neles o refletir e o agir em relação à sociedade, propicia condições em que

os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2018, p. 42).

Esse processo de construção do conhecimento e reflexão da prática retrata a consciência de que somos seres inacabados e que, conseqüentemente, “inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2018, p. 57).

Na prática curricular relatada pelo professor Fernando, percebe-se que a dinâmica é diferente:

Parto sempre da dificuldade deles, é por isso que, embora a secretaria não queira que eu trabalhe como trabalho... divido em turmas de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos. Para trabalhar o texto com todos os alunos... depois parte para a compreensão com os alfabéticos, os alunos que são silábicos fazem outra atividade e com aqueles da alfabetização parto da palavra retirada do texto, mas isso se torna difícil porque os alfabéticos terminam e pedem outra atividade e você está dando atenção aos da alfabetização, fica difícil (FERNANDO, 2020).

Destaca-se na fala desse professor que as práticas curriculares se aproximam do modelo de escolarização do sistema regular de ensino, fatos evidenciados na observação que a pesquisadora fez das aulas da professora Esperança: *A professora entregou, para alguns alunos, uma folha com um texto e pediu para que fizessem a leitura silenciosa. Neste tempo a professora foi até os alunos que têm mais dificuldade, fez a leitura de palavras estudadas anteriormente e auxiliou-os a escrever palavras pertencentes à família silábica das letras N – P – Q – L – M. Em seguida, a professora pediu para que os alunos alfabéticos contassem os parágrafos e questionou sobre o título do texto “Por que o morcego só voa de noite”; houve poucas respostas, então ela perguntou o que estava escrito no primeiro parágrafo, os alunos tiveram dificuldade para falar, ela resolveu iniciar a leitura dos parágrafos sempre indicando o número deles. Na leitura dos parágrafos ela pedia para determinado aluno ler e falar o que entendeu, nesse momento os demais alunos também davam sua opinião, no final a professora fez uma explicação do texto e registrou na lousa atividade de interpretação. (MORAES, 2019)*

Ao observar esse contexto da sala de aula nos remetemos a Freire (2014), ao salientar que precisamos transcender a prática tradicional de ensino para então estabelecer um processo significativo com intuito de alcançar os objetivos mais práticos do aprendizado a partir de temas relacionados ao contexto social e político do qual o sujeito faz parte. Para Freire (2014), é significativo ensinar a partir dos temas geradores, uma vez que a metodologia será pautada na dialogicidade da educação libertadora. Igualmente dialógica e conscientizadora também, proporciona, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos.

Pautados em Freire (2014), numa prática curricular dialógica, reconhecemos que os sujeitos jovens e adultos constroem o conhecimento nas experiências e vivências adquiridas ao longo das relações histórico-sociais, para, então,

entendermos as diversas formas de como se apropriam do conhecimento. Logo, deve-se proporcionar estratégias didático-pedagógicas que os tornem coparticipantes no processo de ensino-aprendizagem, remetendo-os a se perceberem como protagonistas nesse processo, objetivando a percepção deles como sujeitos de direitos. A fala a seguir retrata tal fato:

Fizemos uma pesquisa do tempo de cada planta, na alfabetização trabalhei os nomes das plantas partindo das letras, as sílabas e a formação de frases, com os demais que estavam mais avançados (4.º e 5.º) trabalhei a parte de pesquisa, produção textual. Também trabalhei os cuidados com as plantas o tempo de plantio, o valor de cada muda, trabalhei matemática, português, ciências e a pesquisa de qual região cada plantinha se adequa mais, conforme o clima. Quando as mudas começaram a crescer, precisava regar e isso eles têm de conhecimento, sabiam mais do que eu: o tempo, a época, o adubo, como molhar, de quantos em quantos dias, verificavam a previsão do tempo para molhar as plantas. Eles diziam: -“Vamos ‘aguá’ as plantas”. Eu dizia: -“Vamos regar”. Até o vocabulário aprendia com eles, formas diferentes que dá para adequar ao currículo. São falas diferentes, mas que são escritas, podemos trabalhar a escrita com eles (MAYA, 2020).

Nesse relato percebemos que as práticas da professora consideram o que os estudantes trazem “para o espaço de aprendizagem, o que os constituíram como sujeitos ao longo da vida: suas visões de mundo, suas crenças, suas culturas” (FURINI; DURANTD; SANTOS, 2011, p. 198).

Com base em tais elementos, cabe salientar que as ações da professora, ao selecionar os conteúdos, demonstram que está modelando o currículo prescrito de forma que as práticas curriculares contemplem os elementos essenciais para a formação de seus alunos. Mas, em contrapartida, as observações revelam que as práticas curriculares dos professores participantes desta pesquisa se mostram dependentes das coordenadas impostas pela matriz curricular. Como verificamos na observação da aula do professor Fernando: *O professor iniciou o conteúdo com a leitura da fábula “O rato do campo e o rato da cidade” e explicou que iriam trabalhar a diferença entre campo e cidade (aula de geografia). Ele entregou as atividades diferenciadas de acordo com os níveis da turma. O professor organizou a sala em três grupos, conforme o nível de conhecimento. Ele sentou próximo ao grupo 1 e convidou os alunos a relembrar os sons das vogais e da família silábica da letra B, em seguida iniciou o ensino da família silábica da letra c partindo das palavras campo e cidade. O professor disponibilizou o alfabeto móvel e pediu para os alunos montarem as palavras CACHORRO e CEBOLA. Enquanto isso os demais alunos*

(grupos 2 e 3) leram o texto referente ao assunto e responderam sozinhos às questões e atividades. (MORAES, 2019)

As coordenadas curriculares que possibilitam a elaboração da prática sugerem que o professor aceite as “pré-elaborações do currículo para seu ensino que se podem achar na tradição acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado” (SACRISTÁN, 2000, p. 149). Diante desse fato, cabe ao professor o papel de promover práticas que ressaltem a troca de conhecimentos entre as experiências do aluno e o conteúdo proposto na matriz. Pautado nessa premissa, o professor objetiva uma prática que promove a emancipação dos educandos independentemente das regulações ao qual o currículo está submetido, pois

[...] numa sociedade de conhecimento e aprendizagem é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, de modo que esses não venham a contribuir para novas formas de divisão social, mas sim para a construção de uma sociedade democrática (LIBÂNEO, 2004, p. 249).

De fato, trabalhar com o público da EJA requer dos professores o planejamento de práticas mais reflexivas, participativas e com autonomia curricular, cujas metodologias visam à apropriação e compreensão dos conhecimentos historicamente construídos a partir de experiências que os sujeitos da EJA trazem para a escola.

Em contrapartida, ao analisar as entrevistas e as observações percebe-se que há uma contradição nos dados; ao mesmo tempo em que consideram os saberes de seus alunos, os professores relatam fragilidades no estabelecimento dessas relações, como observamos na seguinte fala:

Com os que estão sendo alfabetizados uso o método silábico, porque faz parte da cultura deles... Hoje você pega o todo para ensinar as partes com as crianças; com os adultos isso não dá resultado, tento com textos pequenos, frases, mas eles não conseguem, mesmo assim eles se prendem a essa forma silabada de aprender (ESPERANÇA, 2020).

Fica claro que o processo didático-pedagógico não está sendo entendido como uma produção que gera a reflexão e a internalização do objeto estudado, e sim como uma transmissão de conhecimento. Laffin (2011, p. 251) destaca a necessidade de que “as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam

utilitaristas”. A autora explica que a seleção de conteúdos está focada apenas na realidade próxima dos alunos, o que causa uma fragilidade na relação com o saber científico e com o conhecimento. Capucho (2012, p. 116) auxilia nesse pensamento quando ressalta:

Não discordamos de que a prática pedagógica na EJA deva estar calcada na realidade do(a) estudante; o que parece não fazer muito sentido é manter essa educação presa à realidade aparente, o que significaria promover uma educação com vistas à adaptação desse sujeito ao contexto do qual é originário, o qual, justamente, não possibilitou seu acesso à escolaridade.

Sabemos que os saberes são constituídos na ação, não de uma maneira mecânica, mas dialógica, por essa razão as práticas curriculares em EJA precisam dialogar com os saberes, desejos e expectativas dos jovens e adultos. A dinâmica do ensino acontece na articulação dos vários saberes “advindos da experiência (ao longo da vida), o conhecimento acumulado pela ciência (conhecimento escolar/científico) e os saberes pedagógicos” (JARDILINO, 2014, p. 155). Esses saberes ministrados na coletividade exercem influência significativa na constituição da aprendizagem.

Para Freire (2014), o diálogo é o meio pelo qual se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos relacionados ao mundo a ser transformado e humanizado. Todavia, para que isso aconteça, precisamos ter uma educação crítica apoiada em conhecimentos historicamente construídos que possibilitem a integração dos saberes dos alunos ao currículo prescrito de uma forma dialógica, dinâmica e reflexiva.

Além desse fato, precisamos considerar que nas instituições escolares não se ensina somente o que está registrado formalmente no currículo; acontecem de forma implícita muitos ensinamentos que perpassam os propósitos expressos pelo currículo. Essa forma implícita de ensinar ocorre sem que os envolvidos no processo percebam, pois está oculto na dinâmica estabelecida no ambiente escolar. Araujo (2018, p. 31) discute que o currículo é uma prática discursiva e dinâmica que se realiza em todos os momentos no âmbito escolar, pois é

durante a vivência escolar que as pessoas vão constituindo a sua identidade, vão aprendendo sobre quem são, quais são suas origens culturais, étnicas, raciais e vão descobrindo os diferentes valores que a nossa sociedade atribui a essa diversidade cultural. Muitas dessas questões

são aprendidas por meio dos conteúdos ensinados de forma explícita, outras ficam nas entrelinhas, implícitas.

Nesse enredo podemos salientar que há a influência do currículo oculto no desenvolvimento das práticas curriculares, que

funciona de maneira implícita por meio dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares. Não é fruto de uma planificação “conspirativa” do corpo docente. Porém, o que é importante assinalar é que apresenta como resultado uma *reprodução* das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade (ARAUJO, 2018, p. 33).

Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas são a representação de determinada consciência que o sistema capitalista propaga implicitamente, pois na interação entre os membros que compõem o corpo docente e os alunos se constroem situações que significam a formação das subjetividades conforme a intencionalidade da sociedade.

Sacristán (2000) nos auxilia na discussão ao destacar que o ensino é exercido num campo que predetermina a direção e a instrumentação técnica do conteúdo. Porém, sendo o professor mediador entre o conhecimento e o aluno, sua ação se estabelece dentro de espaços de autonomia, uma vez que,

se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou empobrecer as propostas originais. A mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas também através de pautas de controle dos alunos nas aulas, por que, com isso, mediatizam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Nessa perspectiva, o autor esclarece que o currículo e o ensino como um todo são compreendidos como prática social, logo o fazer pedagógico do professor é uma ação guiada pelos documentos que norteiam as ações das instituições, suas decisões são configuradas de acordo com essas diretrizes, por isso o professor não decide sua ação no vazio, e sim no contexto da realidade de seu trabalho, uma instituição que tem normas de funcionamento que são guiadas na maioria das vezes

pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo ou pela tradição cultural que se aceita sem discutir.

Diante da realidade aqui exposta, observamos que as estruturas globais da sociedade contribuem para disseminar práticas curriculares alienadas em que o professor lida com as situações buscando recriá-las, mas “ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até assimilá-la como ‘meio natural’” (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Embora essa seja a realidade, defendemos que as práticas curriculares que contextualizam o ensino a partir dos hábitos de vida, dos costumes e saberes dos alunos são promotoras de aprendizagens mais significativas. Leite e Delgado (2012) ressaltam que, na seleção dos conteúdos a serem ministrados, o professor deverá ter como base as experiências, os interesses e as aptidões dos alunos e a diversidade de formas de aprendizagens, ou seja, ao planejar a sua aula o professor deverá levar em conta o conteúdo a ser abordado, os alunos e o modo como estes aprendem.

Para Laffin (2011), há indicativos de que os professores procuram definir os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica a partir da escuta dos alunos. Portanto, o professor, ao considerar os conhecimentos dos educandos, planeja atividades que estes poderão realizar, de modo a proporcionar momentos que provoquem o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos (LEITE; DELGADO, 2012). Conforme Leite e Delgado (2012), os alunos que usufruíram um currículo concretizado por meio de atividades baseadas em temas referentes às suas vivências revelaram um melhor desempenho na aquisição dos novos saberes.

Na educação de jovens e adultos a contextualização curricular do ensino deverá considerar as culturas e identidades presentes em sala de aula, de maneira a provocar um movimento que interrompa com as relações subordinadas de poder. As práticas curriculares que visam romper com o utilitarismo terão de oferecer um modo de pensar a realidade de forma diferente.

4.2 Núcleo de Significação 2 – Prática curricular para além do currículo prescrito, valorizando as vivências dos alunos

A elaboração deste núcleo foi realizada com base na seleção e organização dos seguintes indicadores e pré-indicadores:

Quadro 10 – Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 2: Prática curricular para além do currículo prescrito, valorizando as vivências dos alunos

Pré-Indicadores	Indicadores
Professora Esperança	
<p>(C1) Seleção do conteúdo para alcançar o objetivo “[...] seleciono os conteúdos que lá estão para fazer um trabalho com eles para alcançar o objetivo.”</p>	
Professor Fernando	
<p>(C6) O currículo moldado pelo professor para a realidade do aluno “Seleciono sempre textos de memória e rimas, a partir desses textos trabalho as letras, sons, sílabas, formamos outras palavras com o auxílio do alfabeto móvel. O livro é organizado para um nível mais elevado do que os nossos alunos. O livro 1, que compreende a alfabetização, não dá para utilizar com os alunos que não leem, por isso escolho outros textos e adapto para a realidade deles.”</p>	
Professora Maya	
<p>(C1) O professor adequa o currículo às necessidades da turma “O currículo da EJA... então não dá para fugir do currículo, a gente tem aquela proposta e passar aquilo que eles vão ter que levar para vida, mas vejo que dá para entrelaçar um pouco daquilo que eles têm de bagagem, que eles trazem de conhecimento atrelando ao currículo.”</p>	
<p>(C3) O currículo prescrito é padrão, mas na prática o professor flexibiliza de acordo com o que os alunos apresentam “Tudo aquilo que nós temos no currículo, se você for analisar como é para ser trabalhado, não dá, não é viável, mas vejo que também temos a flexibilidade de trabalhar com essa clientela de uma forma diferente, vejo que é possível atrelar tudo que tem nesse currículo com o que tenho que atingir como conhecimento.”</p>	Adaptar os conteúdos prescritos pelo currículo à realidade dos alunos
<p>(C10) Organiza o planejamento de acordo com as situações que aparecem em sala “[...] parto de situações, como, por exemplo; uma aluna que veio com uma roupa inadequada para o ambiente escolar... Então, trabalhei um texto de como se vestir bem e que indicava os tipos de vestimenta para cada ocasião. Assim, vejo o resultado e organizo o meu planejamento a partir dessas situações.”</p>	
<p>(C16) A autonomia dos professores para selecionar os conteúdos “Temos uma matriz curricular e dentro dessa matriz vemos os conteúdos que eles mais precisam ter como base para ir para o 6.º ano, conteúdos da matriz.”</p>	
<p>(C7) Integrar os conteúdos das disciplinas “[...] trabalhei os cuidados com as plantas o tempo de plantio, o valor de cada muda, trabalhei matemática, português, ciências e a pesquisa à qual região cada plantinha se adequa mais conforme o clima, pesquisamos todas as partes do Brasil. Trabalhamos geografia, história e todas as áreas do currículo. Quando as mudas começaram a crescer, precisava regar e isso eles têm de conhecimento, sabiam mais que eu, o tempo, a época, o adubo, como molhar...”</p>	
<p>(C15) O olhar do professor sobre o que ensinar, selecionando do currículo os conteúdos essenciais para a vida adulta “Essa clientela precisa da base para poder ir pra frente, dentro dessa base trabalho com o que eles trazem e isso é importante.”</p>	

Professora Esperança	
(C2) Fragilidades da matriz curricular “Teria que ter uma organização do currículo, porque precisamos selecionar, não temos um currículo preparado para a EJA.”	
(C4) Adaptar o currículo à realidade dos alunos “[...] Com os que estão sendo alfabetizados uso o método silábico, porque faz parte da cultura deles... Hoje você pega o todo para ensinar as partes com as crianças, com os adultos isso não dá resultado, tento com textos pequenos, frases, mas eles não conseguem, mesmo assim eles se prendem a essa forma silabada de aprender.”	Currículo como um modelo normativo a ser seguido
Professor Fernando	
(C1) Matriz curricular extensa. Dificuldade de configurar a sua prática a partir de algo pronto “[...] no semestre não conseguimos cumprir com todos os objetivos que estão propostos neste documento, devido à lentidão e dificuldade dos estudantes.”	
Professora Maya	
(C20) Adaptar o currículo à idade dos alunos “[...] Eu vejo o que é mais importante, porque, como trabalho no ensino regular, vejo que para as crianças aquilo que você passar está bom, eles não questionam, mas o adulto, eu não posso usar os mesmos textos, porque são infantilizados e a gente não pode infantilizar o adulto, a gente não pode trabalhar eles no diminutivo, a única coisa que eu vejo que é muito parecido com a criança é parte da afetividade, porque eles também têm a mesma necessidade...”	
Professora Esperança	
(C3.1) Adaptar o conteúdo à idade dos alunos “Pela situação das idades, meus alunos da noite não são os do dia, então de acordo com a idade eu seleciono, trabalho lendas de um jeito à tarde e à noite de outro. As crianças contam as histórias que as mães e os pais contam. Os adultos trazem a cultura deles para a sala contando a própria história.”	
Professora Maya	
(C2) Fazer uma ponte entre o currículo e as vivências “[...] partir da vivência deles muitas as coisas sim, não fico só a partir da vivência, mas digo o que eu posso tirar do que eles falam, daquilo que eles trazem, consigo fazer alguns projetos e dali consigo trabalhar todas as áreas que o currículo pede.”	Aproximação dos conteúdos às experiências dos educandos
(C17) Precisa ter um olhar diferenciado para essa clientela “[...] o professor terá que trabalhar diferenciado, que não vai ser junto dos adolescentes ou das pessoas que conseguem acompanhar normalmente, tem aluno que ainda ficará aquém desses conhecimentos, tem que ser trabalhado diferenciado.”	
Professora Esperança	
(C8) Práticas de leitura e escrita “Deveria ter mais atividade de leitura, trabalhar com parlendas, com as lendas, os contos populares... é bom despertar eles, eles gostam de ler esse tipo de história, mas se for um livro eles não têm vontade de ler...”	Prática curriculares dinâmicas e significativas

<p>(C7) Textos próximos da realidade dos alunos “[...] se for histórias do dia a dia eles gostam de ler. Coisas que são mais necessárias pra vida eles não têm vontade de ler.”</p>	
<p>(C6) Falta estímulo para a leitura “Na aprendizagem eles não gostam de ler, eu converso a respeito, que na língua portuguesa eles não devem ficar somente com que é ensinado no quadro, mas buscar nas revistas, livros.”</p>	
<p>Professor Fernando</p>	
<p>(C5) Dificuldade encontrada pelo professor: remeter os alunos ao gosto pela leitura “Lanço também o desafio com perguntas para eles encontrarem a resposta no texto a partir das palavras das perguntas, dou dica, faço eles lerem. Não gostam muito de ler porque todos os dias faço a leitura com os silábicos e dou atividades para os outros e depois vou cobrar a leitura dos alfabéticos, sempre revezo.”</p>	
<p>(C7) As estratégias utilizadas para suscitar o interesse pela leitura “Meu maior desafio é fazê-los aprender a ler, são pessoas pessimistas, negativas, cada assunto trabalhado precisa ser sempre retomado, muitos leem, mas não conseguem interpretar, eles têm as suas dificuldades.”</p>	
<p>Professora Maya</p>	
<p>(C6) Um olhar atento do professor para o que o aluno traz para as aulas – remeter o aluno a ir além “Partindo da realidade dele, estamos conversando e tem alunos que se interessam por algum assunto, fico atenta e penso que dá para ir além da realidade deles.”</p>	
<p>(C22) Apresenta aos alunos algo a mais do que a cópia “[...] eles querem somente escrever e copiar palavras, não importa se aquilo ali eles sabem ler ou não, então tento passar para eles outra forma, explico para eles que eu tenho conhecimento de que não é só aprender a escrever, mas saber o que você está escrevendo.”</p>	
<p>Professora Esperança</p>	
<p>(C4.1) Leitura de palavras (sem o contexto do texto) a partir das sílabas “[...] hoje você pega o todo para ensinar as partes com as crianças, com os adultos isso não dá resultado, tento com textos pequenos, frases, mas eles não conseguem.”</p>	
<p>Professor Fernando</p>	
<p>(C2) Prática tradicional de ensino “Para a alfabetização, que é a dificuldade maior, teria que elaborar uma cartilha partindo de textos de memórias, quadrinhas, rimas, pequenos textos com exercícios para completar.”</p>	<p>A prática a partir da visão tradicional de ensino e currículo</p>
<p>(C8) O currículo visto como um método que apresenta estratégias para desenvolver a leitura “Se o currículo for reformulado, daria de manter alguns conteúdos que são bons e talvez a forma de como trabalhar a leitura, a escrita também é importante, mas eu primo pela leitura, porque pela leitura eles podem se desenvolver, mesmo com dificuldade, pois tem aquele que lê e não consegue compreender o que está escrito. Você vem entusiasmado com aquela atividade e no final você sai frustrado porque não rendeu nada, mas é assim em todos esses anos de EJA.”</p>	

A análise dos dados do quadro 10 nos remete a discutir e refletir acerca de duas concepções de currículo, uma tradicional e outra progressista. Nesse contexto, Freire (1992) salienta que ensinar do ponto de vista pós-moderno progressista não pode permanecer no ato de ensinar os alunos, em que o objeto do conhecimento fosse a própria ação de aprender. Para o autor (1992, p. 81),

[...] na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, penetrando o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de esses conhecerem o ensinado.

No caso do currículo numa perspectiva tradicional, o ensino tem características técnicas e operacionais, centrado no conteúdo que é apresentado por um rol de disciplinas e num plano que contém os objetivos, a metodologia e os processos de avaliação. Numa perspectiva mais progressista, o currículo revela aspectos sociais e culturais, extrapola os documentos, proporcionando uma aprendizagem reflexiva e transformadora. Esses aspectos relacionados ao currículo ficam bem evidentes na fala do professor Fernando: “*Teria que elaborar uma cartilha partindo de textos de memórias, quadrinhas, rimas, pequenos textos com exercícios para completar*” (FERNANDO, 2020).

Tal colocação nos faz pensar que

o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A visão tradicional de currículo, que valoriza o método e reduz o conhecimento à aquisição de técnicas, está muito presente nas práticas curriculares da EJA, por isso é de suma importância considerar as particularidades dessa modalidade. Freire (2018) destaca que, quando o professor situa as vivências desses jovens e adultos no conteúdo curricular, está possibilitando que o educando seja sujeito da sua história, não se adaptando a ela, mas transformando-a.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é

aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2018, p. 28).

Portanto, o professor é um ator principal para que o currículo se concretize, pois cabe a ele a autonomia de mediar os conteúdos prescritos pela matriz curricular de forma que possibilite a interação entre os conhecimentos historicamente construídos e as vivências dos educandos, como podemos verificar no seguinte relato:

O currículo da EJA... então não dá para fugir do currículo, temos aquela proposta e passar aquilo que eles vão ter que levar para vida, mas vejo que dá para entrelaçar um pouco daquilo que eles têm de bagagem, que eles trazem de conhecimento atrelando ao currículo (MAYA, 2020).

Ao afirmar que o currículo se concretiza na prática, o professor percebe que pode ir além do que está prescrito nos currículos da EJA, pois “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2018, p. 28). Portanto, o professor é

[...] um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Quando Sacristán (2000) afirma que a prática é o currículo em ação, nos faz pensar no tipo de currículo que se quer e que se deve trabalhar com os estudantes da EJA, pois conforme a professora Esperança “*teria que ter uma organização do currículo, porque precisamos selecionar, não temos um currículo preparado para a EJA. A Secretaria traz sugestões, mas ainda não está de acordo com a realidade deles*” (ESPERANÇA, 2020).

O ponto de partida para a organização de um currículo que contemple as especificidades da EJA precisa ser a superação das visões estereotipadas que ao longo da história foram se constituindo em relação a esses sujeitos. Os educandos da EJA trazem para os bancos escolares uma visão de mundo influenciada em suas vivências, nas histórias de vida, na vida familiar e profissional, então sabemos que eles trazem em sua constituição uma visão de mundo que está mais associada ao ver e ao fazer.

Logo, o currículo para a EJA precisa considerar o estudante em suas pluralidades, pois “são sujeitos de aprendizagem e protagonistas em seu processo de desenvolvimento” (JARDILINO, 2014, p. 175). Além disso,

[...] é preciso vê-los não apenas como aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização, deles se evadiram ou a eles não tiveram acesso, pois esses estudantes carregam consigo uma história, rica e diversa, que os caracteriza e os torna únicos em seu processo de desenvolvimento. Por fim, é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira (JARDILINO, 2014, p. 175).

Arroyo (2005, p. 25) salienta que a educação de jovens e adultos, vista como espaço formador, deverá

[...]se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA.

Nesse sentido, as práticas curriculares da EJA deveriam focar seus objetivos nos sujeitos que a frequentam mais do que no objeto de conhecimento, assim contemplariam momentos de interação em que os saberes temáticos se integrariam aos saberes individuais. Mas isso depende também do professor, pois ele é o agente mediador na prática curricular e que tem um olhar atento ao que se faz necessário para que o jovem e o adulto vejam significado no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a professora Maya (2020):

Tudo aquilo que nós temos no currículo, se você for analisar como é para ser trabalhado, não dá, não é viável, mas vejo que também temos a flexibilidade de trabalhar com essa clientela de uma forma diferente, vejo que é possível atrelar tudo que tem nesse currículo com o que tenho que atingir como conhecimento.

Diante da fala da professora Maya, a formulação de um currículo que valorize as vivências dos sujeitos da EJA quebra com essa concepção de currículo que se assemelha ao do ensino regular. Para tanto, precisamos ter consciência de que a

diversidade está presente e enriquece a nossa sociedade, por isso a educação não pode disseminar a desigualdade. Logo, um currículo emancipador “concebe o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 74). Nesse currículo a base está centrada nas experiências dos educandos e dos educadores, aproximando-os do ato educativo. Diante desse fato, Sacristán (2000, p. 201) afiança:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade da qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através da práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja.

Sendo o currículo a ponte entre a teoria e a ação, a prática curricular depende das experiências reais vividas na interação entre professor e aluno (SACRISTÁN, 2000). Nas observações acompanhei um momento nas aulas dos professores Fernando e Maya em que vivenciei essa troca de conhecimentos entre professor e aluno, relatada a seguir.

O professor Fernando estava trabalhando as diferenciações entre campo e cidade, em virtude de um projeto que estava sendo desenvolvido em toda a escola sobre sustentabilidade, e sua turma teria de construir uma horta suspensa. A aula iniciou-se na sala de informática, na qual o professor passou um vídeo e trabalhou a diferenciação entre campo e cidade, instigou os alunos a falarem sobre o que viram no vídeo, houve partilha de conhecimentos e experiências. Após o diálogo, o professor organizou os alunos em duplas diante das telas dos computadores. Para os alfabéticos o professor solicitou que escrevessem um texto sobre as informações que foram apresentadas no vídeo. Para os silábicos pediu que fizessem frases sobre o que viram no vídeo. Aos que não conseguiam ler, o professor pediu para escrever palavras sobre o vídeo. Houve um tempo para a realização da atividade, o professor ficou auxiliando as pessoas que apresentaram dificuldades na leitura. Ao término do tempo todas as duplas leram o que escreveram. Após a leitura o professor solicitou que todos pesquisassem na internet imagens de horta suspensa, explicou também que no projeto de sustentabilidade que a escola estava desenvolvendo eles serão os

responsáveis por organizar uma horta suspensa. Houve troca de ideias sobre o que plantar na horta. A escola disponibilizou sementes de alface e uma sementeira para realizar a semeadura, após a aula informatizada o professor levou os alunos para a horta com o intuito de organizar as sementes na sementeira. Todos os alunos estavam envolvidos no processo, conversavam sobre o tempo de crescimento, os meses que são bons para semear, a preparação da terra, como regar e quem será o responsável por acompanhar a germinação.

Na aula da professora Maya, acompanhei os procedimentos para a confecção de sabão caseiro: A professora iniciou perguntando sobre os ingredientes (cada aluno era responsável por trazer os ingredientes da receita), uma aluna leu a receita. Conforme a leitura os alunos iriam colocando numa mesa os ingredientes. Uma aluna ficou responsável em pôr a receita em prática, a professora filmava todo o procedimento e fazia os questionamentos, como a ordem dos ingredientes, a forma como mexer e por que precisa mexer sempre. A aluna responsável em fazer a receita ia explicando tudo; os demais alunos também esclareciam as dúvidas da professora. Finalizaram a receita e colocaram em formas de bolo forradas com papel manteiga. No retorno para a sala a professora registrou no quadro o horário de início da receita e o do final, questionou sobre como foi organizada a receita e registrou na lousa a frase MODO DE PREPARO DA RECEITA DO SABÃO, soletrando as palavras bem pausadamente enquanto escrevia. Depois a professora pediu para calcular o tempo que foi utilizado para fazer o sabão, registrou os horários de início (19h20) e de término (19h45) e retomou o conteúdo “medida de tempo”. Os alunos chegaram à conclusão de que deveriam calcular a partir da adição. A professora deixou que discutissem e fizessem do jeito que achassem melhor. Depois de muita conversa chegaram à conclusão de que o tempo da receita foi de 25 minutos e para isso precisavam fazer uma subtração.

Como podemos perceber, nessa relação de trocas o professor, “com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 74). Nas entrevistas e observações ficou evidente que os professores procuram adequar a sua prática curricular às vivências e experiências que os alunos apresentam em determinadas situações de sala de aula.

A concretização do conhecimento nas práticas curriculares acontece quando o professor interpreta as situações, avalia e busca estratégias que remetem os jovens e adultos a um olhar crítico construtivo sobre a realidade na qual estão inseridos. Sacristán (2000, p. 167) salienta que “o caráter radical indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele”.

Uma prática emancipatória acolhe a diversidade e as experiências particulares de cada aluno, proporcionando um espaço de diálogo em que educandos e educadores constroem juntos os saberes (FREIRE, 2018). A inclusão de todos os sujeitos da EJA acontecerá quando pensarmos em um currículo que considere a diversidade cultural e as diferenças que trazem para as salas de aula. Nesse sentido, Apple (2017, p. 162) nos faz refletir sobre a importância da criação e recriação de identidades coletivas, objetivando “estabelecer escolas, currículos e práticas de ensino que conectassem indivíduos e escolas a comunidades oprimidas e que fossem organizados em torno de normas de cuidado e solidariedade”.

Nessa perspectiva, o professor, como mediador nesse processo de inclusão, tem a autonomia de decisão sobre o que ensinar e como ensinar, pois sabemos que o currículo “se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Sabemos que no sistema escolar há mecanismos rígidos que atuam sobre a prática curricular que muitas vezes inibem o desenvolvimento de práticas emancipatórias. Arroyo (2005) sugere um repensar sobre os parâmetros escolares nos quais a EJA ao longo da história está pautada. Para o autor, devemos “buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens” (ARROYO, 2005, p. 44). O autor ainda destaca:

A história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta (ARROYO, 2005, p. 44).

Diante das colocações aqui trazidas, cabe ressaltar que aos profissionais que abraçaram a causa da EJA caberá “a grande luta pela conquista do sistema escolar,

pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos populares ao conhecimento e às competências que a inserção do mundo moderno exige” (ARROYO, 2005, p. 45). Para tanto, o planejamento de práticas emancipatórias deverá propiciar meios, e “o fundamental é que professor e aluno saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2018, p. 83).

Portanto, o currículo e as estratégias docentes precisam ser construídos a partir das indicações histórico-culturais que cada sujeito traz para a sala de aula, bem como suas individualidades, com vistas à constituição de sujeitos autônomos, críticos e emancipados. Por isso a importância de se pensar em um currículo que valorize o potencial humano e que desenvolva saberes relacionados à vida sociocultural dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No enredo desta investigação constatei que há uma crescente preocupação nos processos curriculares que norteiam as práticas curriculares na modalidade de educação de jovens e adultos. As reflexões demonstram que há a necessidade de ampliar as discussões acerca da construção de um currículo específico para o primeiro segmento dessa modalidade. Nos processos de investigação fixei minha atenção em verificar quais sentidos e significados os professores do primeiro segmento atribuem às práticas curriculares e ao currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal de Joinville (SC).

A pesquisa constituiu um movimento de saberes no tocante ao currículo educacional para a EJA e suas intencionalidades, analisando a prática curricular dos professores. Como meu objeto de pesquisa são os sentidos e significados atribuídos pelos professores às práticas curriculares e ao currículo, busquei nos trabalhos de Aguiar e Ozella (2006; 2013) a base teórica para a organização dos Núcleos de Significação, para entender os procedimentos que me orientaram na apreensão dos sentidos que, por meio do discurso dos professores, se constituem.

Portanto, a investigação aconteceu num processo dialético em que busquei indícios que me auxiliaram na compreensão da realidade, das subjetividades dos professores e dos sentidos e significados que dão às suas práticas curriculares e ao currículo dessa modalidade de educação. Então, meu olhar foi para além do que está aparente, e tal ação exigiu uma atenção especial na constituição do sujeito e as mediações que ocorreram ao longo de sua vida. Todo esforço interpretativo estava em compreender que os sujeitos da presente pesquisa são profissionais que se constituem a partir de suas histórias de vida, perspectivas e visões de mundo que inferem sobre a constituição dos sentidos e significados que dão ao currículo e às suas práticas.

A proposta metodológica desta pesquisa está ancorada em pressupostos do materialismo histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica, o que permitiu uma aproximação do fenômeno investigado com o intuito de apreender as relações sociais e históricas que acontece na “realidade material vivida e constituída” (GONÇALVES, 2007, p. 38) pelos professores. O método histórico dialético e a psicologia sócio-histórica possibilitaram a reflexão a partir da experiência vivida na

observação das aulas e nas entrevistas, permitindo o pensar e o repensar baseados na teoria, de modo que haja a compreensão do processo em que se formam as significações.

Ao longo da pesquisa procurei indícios que pudessem responder a dois questionamentos iniciais: Como os professores da EJA significam as suas práticas curriculares? De que forma o currículo é praticado na EJA? Então percebi que, por meio das reflexões, a teoria aliada à realidade empírica se transformou em processo de construção que auxilia o pensar a avançar da realidade aparente para a abstração do que é subjetivo, o que conseqüentemente resultou na apreensão dos sentidos e significados que os professores dão às práticas curriculares e ao currículo.

Ao refletir em como os professores significam as suas práticas curriculares, foi necessário ter clareza de que seu fazer pedagógico é orientado por diretrizes estabelecidas por política públicas (o currículo prescrito) e pelo projeto político-pedagógico da instituição na qual atuam, mas que por vezes não limitam suas escolhas didático-pedagógicas. Então, o professor tem a autonomia de planejar estratégias didáticas que possibilitem a interação dos saberes dos alunos ao que lhes é proposto pelo currículo. As escolhas que os professores realizam em suas práticas curriculares na EJA precisam ser pensadas com base nas vivências que cada sujeito traz para a sala de aula, bem como em suas individualidades, contribuindo para a constituição de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

No âmbito da pesquisa observei que os professores reconhecem que o jovem e o adulto produzem seus conhecimentos nas suas vivências e experiências no meio social, entendendo como esses sujeitos se apropriam dos saberes. Tal dinâmica somente acontece por meio de uma prática curricular dialógica. Por isso, quando o professor parte dos conhecimentos e significados que esses sujeitos aprenderam em sua trajetória de vida, ele produz uma prática pautada pelo diálogo entre os saberes escolares e os sociais e conseqüentemente está propiciando que tenham acesso ao conhecimento e à cultura acumulados pela sociedade (ARROYO, 2005).

Cabe ressaltar que, ao promover uma prática curricular pautada no diálogo dos saberes historicamente construídos e os saberes construídos pelos sujeitos, o professor terá condições de atender às especificidades dos estudantes da EJA no processo educativo. Freire (2014) sustenta que a educação problematizadora contribui para que os educandos analisem criteriosamente suas ações sobre o meio,

remetendo-os à conscientização de que são protagonistas de sua própria emancipação. Para tanto, o professor tem a função de, por intermédio do diálogo, levar o educando a desafios que possibilitem a reflexão de suas relações com o mundo.

Ao almejar práticas curriculares problematizadoras é de suma importância trazer as vivências desses jovens e adultos da EJA para a dinâmica curricular, num currículo flexível que atenda aos esforços dos professores em buscar a valorização dessa modalidade de educação. Contudo, ao pensar na elaboração de um currículo flexível para a EJA, precisamos ter a consciência da forma como o currículo é praticado nessa modalidade de educação. Com base nos dados da pesquisa, pode-se inferir que em algumas aulas a concepção tradicional de currículo foi a maneira que os professores encontraram para que os estudantes avancem no processo de alfabetização, então houve práticas que abordaram os conteúdos de forma a reproduzir os padrões ministrados no ensino regular.

Esse fato acontece porque a forma tradicional de ensino nos dá a falsa impressão de que é uma alternativa ideal de garantir o conhecimento. Essa ideia de currículo acontece na EJA em virtude de uma ideologia imposta sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000), que historicamente interfere na ação do professor ao planejar sua prática curricular. Sacristán (2000, p. 149) salienta que “para o professor não é fácil passar de princípios ideais para práticas coerentes com os mesmos”.

Sabemos que, ao selecionar os conteúdos a serem ministrados em sala, o professor deverá ter em mente a real situação dos estudantes, sua idade, dificuldades, vivências e experiências, com o intuito de aguçar em cada aluno um pensamento crítico-reflexível sobre a sua realidade, remetendo-o a libertar-se dos modelos pré-elaborados impostos pela sociedade. As análises revelaram que esse profissional também tem a consciência de que a diretriz curricular prescreve e exige a execução dos modelos curriculares na íntegra sem inferência ou adaptação à realidade do educando.

Os fatores aqui relatados demonstram que os professores precisam superar uma dependência historicamente constituída sobre o currículo na EJA, de modo que o currículo permita práticas curriculares direcionadas às especificidades desse grupo de estudantes. Mas o que se percebe é que a realidade sistemática na qual o professor faz seu trabalho é pautada em uma proposta curricular predeterminada pelo currículo prescrito, que gerencia suas decisões sobre os conteúdos a serem

ensinados. Por isso as práticas curriculares da EJA tendem a reproduzir práticas curriculares pensadas para o sistema regular de ensino, desconsiderando o fato de que esses jovens e adultos já foram vítimas de tal sistema.

No entanto, na EJA, o essencial é a renovação no processo de ensino, adequando o conteúdo prescrito aos conhecimentos e às vivências dos alunos. A renovação pode propiciar a autonomia dos professores no planejamento de sua prática, bem como a adequação dos conteúdos às necessidades apresentadas pelos jovens e adultos. Ao planejar um currículo específico para a EJA, os professores devem ter como ponto de partida os conhecimentos que esses sujeitos historicamente construíram ao longo da vida, para então pensar uma forma de conectá-los aos saberes historicamente construídos, necessários para uma educação emancipatória.

Portanto, no desenvolvimento da pesquisa observei que há a necessidade de um currículo voltado para as especificidades do primeiro segmento da EJA na rede pública de educação municipal de Joinville (SC). Os relatos dos professores e as observações das aulas demonstraram uma fragmentação curricular, em que os professores, partindo de suas escolhas, buscaram selecionar o conteúdo, que na sua percepção auxiliará os jovens e adultos a progredir no processo de aprendizagem. Esse fato evidencia que a matriz curricular do primeiro segmento da EJA no município de Joinville não contempla todas as especificidades desses estudantes.

Com a presente investigação, foi possível perceber a necessidade de um currículo próprio para o primeiro segmento da EJA, que propicie práticas curriculares emancipatórias que possam intervir com qualidade na realidade dos educandos. Logo, sugere-se uma reelaboração da matriz curricular a partir da concepção de que o aluno é um sujeito social, histórico e ativo no seu processo de aprendizagem.

Com base no que foi exposto, cabe ressaltar a importância do presente estudo no que diz respeito aos sentidos e significados que os professores que atuam no primeiro segmento dão às suas práticas curriculares e ao currículo. Sabemos que há muito o que se fazer para a construção de um currículo que possa contemplar todas as especificidades da EJA. No desenvolvimento deste trabalho foi possível verificar algumas possibilidades que poderão auxiliar no planejamento de novas abordagens sobre o tema.

Desta pesquisa surgiram outros questionamentos: Como o currículo e as práticas curriculares do primeiro segmento da EJA estão contemplados no projeto político-pedagógico das instituições escolares no município de Joinville (SC)? Essa questão parte da premissa de que o PPP é um documento que articula, direciona e organiza todos os processos de ensino-aprendizagem das várias modalidades de educação que são ofertadas na escola. Outra problemática de pesquisa a ser considerada está relacionada ao mapeamento e à análise de políticas curriculares nacionais e no âmbito da EJA no município de Joinville (SC), investigando se há uma política específica de formação permanente para o professor que atua no primeiro segmento dessa modalidade de educação e como acontece. Portanto, as informações e os conhecimentos construídos com esta pesquisa contribuem para ampliar as investigações referentes ao currículo e às práticas curriculares no primeiro segmento da EJA, que não foram aprofundados nesta dissertação.

Para finalizar, ressalto que a construção de um currículo adequado para o primeiro segmento da EJA no município de Joinville contribuirá no planejamento de práticas curriculares mais humanizadoras, o que resultará na autonomia do aluno em relação a sua formação intelectual, moral e social. O desenvolvimento deste estudo me fez pensar sobre o processo de produção do saber no primeiro segmento da EJA, uma vez que ele se concretiza nas relações e que está interligado ao processo de constituição do sujeito como ser histórico, social e cultural. Portanto, vejo que a construção de um currículo específico para a EJA auxiliará os professores a planejarem práticas curriculares mais dialógicas e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, jan./mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ANDRADE, Ana Paula Giotri de. **Identidades e significações de juventude no PROJOVEM**: entre a memória/experiência e a demanda/projeto desejado. Orientadora: Raquel Alvarenga Venera. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: http://univille.edu.br/account/mpcs/VirtualDisk.html?action=readFile&file=ANA_PAULA_GIOTRI_DE_ANDRADE.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 15 out. 2020.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

BOBEK, Vinicius dos Santos. **As pesquisas em educação de jovens e adultos produzidas em Santa Catarina**: um estudo de teses e dissertações. Orientadora: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://epejaufsc.paginas.ufsc.br/files/2020/04/As-pesquisas-em-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-produzidas-em-Santa-Catarina.pdf>. Acesso em: 12 ago.2020.

BOGDAN, Robert C. *et al.* **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.** Normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 9 de junho de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2019.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogotese/#/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita.** Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FURINI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços de múltiplos saberes. *In:* LAFFIN, Maria Hermínia L. F. (Org). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

GOES, Josiane Meyer de. **A educação de jovens e adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implantação das políticas públicas.** Orientadora: Elizabete Tamanini. Mestrado (Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action...>Mestrado/UNIVILLEEducação/2013. Acesso em: 13 out. 2020.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In:* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, Maria Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9753&t=resultados>. Acesso em: 09 março 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Presencial 1.º Segmento: Alfabetização / Séries Iniciais.** Organização da Gerência da Unidade de Gestão de Ensino. Joinville, 2019.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville – versão preliminar.** Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/88216067/curriculo-rede-municipal-de-ensino-de-joinville/19> Acesso em: 20 março 2021.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Avaliativo do Plano Municipal de Educação**, Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME-2018.pdf> Acesso em: 15 março 2021.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação do Cumprimento das Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação – PME De 2015/2017** Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME-2015-2017-vers%C3%A3o-consolidada.pdf> Acesso em: 21 março 2021.

LAURINDO, Lívia dos Santos Ribeiro. **Projeto político-pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/542>. Acesso em: 8 maio 2019.

LEITE, Carlinda; DELGADO, Fátima. Práticas curriculares no ensino da matemática: percepções de alunos do 9.º ano de escolaridade e sua relação com a contextualização curricular. **National Scientific Journal**, v. 8, n. 22, p. 83-112, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, Karina Camargo Boaretto. **Direito e desafios: a educação no ambiente prisional**. Orientadora: Nelma Baldin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: <http://pergamum.univille.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 13 out. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n.º 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2240/2207>. Acesso em: 10 maio 2019.

MORAES, Marilei Schackow. **Diário de Bordo**. Joinville: [s.l.], 2019.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23,

maio./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Paraná, n. 29, 2007, p. 83-100, 2007.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: IBPEX, 2011.

POLICARPO, Aline Leandra Coelho. **Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos**: critérios, escolhas ou movimentos aleatórios? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em: 17 mar. 2019.

QUISSINI, Ágata Regiane. **As políticas de EJA na América Latina em diálogo com a educação popular e oposição ao referencial neoliberal**: leituras entre Brasil e Argentina. Orientadora: Elizabete Taminini. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2015. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/972563/Agata_Regiane_Quissini_1.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n.4, p. 129-148, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos**: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em: 17 mar. 2019.

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

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos (I) e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II)**. Jomtien, mar. 1990. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/downloads/Declaração_Jomtien.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 729-746, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XAVIER, Dhuan Luiz. **O currículo do programa educacional da penitenciária industrial de Joinville – SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

ZANARDO, Nívia Dantas Ribeiro. **O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em: 17 mar. 2019.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “**Práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos: entre escolhas e intenções, o que se concretiza?**”, desenvolvida pela mestranda Marilei Schackow Moraes, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo desta pesquisa é investigar a articulação entre as práticas curriculares de professores e o projeto político-pedagógico da instituição que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de escolas da rede pública municipal de Joinville/SC, diante do desafio de formar adultos capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação. Por intermédio da sua autorização, a pesquisadora fará a observação das aulas com o intuito de compreender como acontece a gestão dos conteúdos da EJA, considerando a realidade de cada comunidade. Como participante desta pesquisa, você vai participar de uma entrevista semiestruturada gravada com o auxílio de aparelhos propícios para essa finalidade. O conteúdo da gravação em áudio será utilizado exclusivamente para transcrever as informações com o intuito de redigi-las na pesquisa para uma possível análise. Faz-se necessário salientar que as informações coletadas por meio da pesquisa serão transcritas pela pesquisadora se houver o seu consentimento. Importante destacar que você terá total liberdade de recusar a participar das atividades propostas nesta pesquisa se de alguma maneira se sentir constrangido(a), como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos por picotagem seguido de reciclagem. Gostaria de esclarecer que a sua participação nesta pesquisa é opcional e que apresenta o mínimo de riscos e desconfortos. Caso ocorra risco ou desconforto o participante será encaminhado ao serviço de psicologia, sendo, então, informado de que tem a liberdade de deixar a pesquisa. Isso não implicará recebimento e ressarcimento de qualquer ordem. Destacamos que sua participação tem grande importância para o desenvolvimento do objetivo proposto nesta pesquisa, visto que os benefícios desta pesquisa serão de cunho acadêmico e profissional para o âmbito das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Sendo assim, os resultados do estudo poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área das ciências humanas. Para tanto, torna-se necessária a sua anuência. Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt, no Programa de Mestrado em Educação de UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, *Campus* Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, Sala 227 B. Também poderá contatar a pesquisadora Marilei Schackow Moraes, em horário comercial pelo telefone (47) 9722-2102. Caso houver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve esta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, *Campus* Universitário, CEP 89219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br. Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias; uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante.

Consentimento de Participação.

Eu, _____, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “Práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos: entre escolhas e intenções, o que se concretiza?”, conforme informações contidas neste TCLE.
Joinville, ____/____/____

Assinatura do participante

Marilei Schackow Moraes
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 2 – CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC está ciente e concorda com a pesquisa intitulada “Práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos: entre escolhas e intenções, o que se concretiza?”, cujo objetivo é investigar a articulação entre as práticas curriculares de professores e o projeto político-pedagógico da instituição que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de escolas da rede pública municipal de Joinville/SC: E.M. Rosa M^a Berezoski Demarchi, E.M. Oswaldo Cabral e E.M. Adolpho Bartsch, como também com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadora responsável, Marilei Schackow Moraes, declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar a anuência. Também foi pela pesquisadora supramencionada garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Joinville, ____/____/_____

Atenciosamente,

SÔNIA REGINA VICTORINO FACHINI
Secretária de Educação do Município de Joinville – SC

APÊNDICE 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS INDICADORES COM BASE NOS PRÉ-INDICADORES

PRÉ-INDICADORES		
PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
C1 – Seleção do conteúdo para alcançar o objetivo	C1 – Matriz curricular extensa. Dificuldade de configurar a sua prática a partir de algo pronto	C1 – O professor adequa o currículo às necessidades da turma
C2 – Fragilidades da matriz curricular	C3 – Material que contempla a diversidade de idade, mas de difícil compreensão	C3 – O currículo prescrito é padrão, porém na prática o professor flexibiliza de acordo com o que os alunos apresentam
C8 – Pesquisa de práticas de leitura e escrita	C2 – Prática tradicional de ensino	C5 – Flexibilidade do currículo
C3 – O aluno como protagonista no processo de ensino	C11 – Visão tradicional de ensino	C5.1 – Considerar as experiências do aluno
C3.1 – Adaptar o conteúdo à idade dos alunos	C9 – Falta motivação para que o aluno permaneça. Qual é a parte que está falhando: o currículo ou as estratégias utilizadas para pôr esse currículo em prática?	C7.1 – Valorizou o conhecimento dos alunos
C9 – Parte da dúvida e não da experiência de vida do aluno	C4 – Olhar do professor para a realidade do aluno	C10 – Organiza o planejamento de acordo com as situações que aparecem em sala
C4 – Adaptar o currículo à realidade dos alunos	C6 – O currículo moldado pelo professor para a realidade do aluno	C14 – O currículo deve proporcionar um ensino significativo que esteja de acordo com a idade dos alunos
C7 – Textos próximos da realidade dos alunos	C10 – Alunos de inclusão	C16 – A autonomia dos professores para selecionar os conteúdos da matriz
C4.1 – Leitura de palavras (sem o contexto do texto) a partir das sílabas	C5 – Dificuldade encontrada pelo professor: remeter os alunos ao gosto pela leitura	C20 – Adaptar o currículo à idade dos alunos
C6 – Falta estímulo para a leitura	C7 – As estratégias utilizadas para suscitar o interesse pela leitura	C2 – Fazer uma ponte entre o currículo e as vivências

C5 – A falta de comprometimento dos alunos (faltas)	C8 – O currículo deveria apresentar um método para como fazer o aluno ler, mas isso parte das estratégias que o professor utiliza para alcançar tal resultado	C9 – Preocupação em que os alunos saibam o ensino básico que é primordial na socialização
		<p>C17 – Precisa ter um olhar diferenciado para essa clientela</p> <p>C6 – Um olhar atento do professor para o que o aluno traz para as aulas – remeter o aluno a ir além</p> <p>C8 – Acrescentou novos saberes aos já existentes</p> <p>C12 – Proporcionar a partilha de conhecimento a todos</p> <p>C18 – Olhar atento ao que os alunos apresentam</p> <p>C7 – Integrar os conteúdos das disciplinas</p> <p>C13 – Reorganizando o planejamento conforme a situação da turma naquele dia</p> <p>C15 – O olhar do professor sobre o que ensinar, selecionando do currículo os conteúdos essenciais para a vida adulta</p> <p>C21 – Estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos não faltem</p> <p>C22.1 – Utiliza estratégias que remetem o aluno a desenvolver-se com autonomia sendo protagonista no processo de ensino-aprendizagem</p> <p>C19 – O material didático auxiliando no processo de ensino-aprendizagem</p> <p>C22 – Apresenta aos alunos algo a mais do que a cópia</p>

Fonte: A autora (2020)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
(C1) Seleção do conteúdo para alcançar o objetivo (P1)	Adaptar os conteúdos prescritos pelo currículo à realidade dos alunos	(C3) O aluno como protagonista no processo de ensino (P1)	Interação entre o educando e o objeto de conhecimento
(C6) O currículo moldado pelo professor para a realidade do aluno (P2)		(C4) Olhar do professor para a realidade do aluno (P2)	
(C1) O professor adequa o currículo às necessidades da turma (P3)		(C5) Flexibilidade do currículo (P3)	
(C3) O currículo prescrito é padrão, mas na prática o professor flexibiliza de acordo com o que os alunos apresentam (P3)		(C5.1) Considerar as experiências do aluno (P3)	
(C10) Organiza o planejamento de acordo com as situações que aparecem em sala (P3)		(C7.1) Valorizou o conhecimento dos alunos (P3)	
(C16) A autonomia dos professores para selecionar os conteúdos da matriz (P3)		(C14) O currículo deve proporcionar um ensino significativo que esteja de acordo com a idade dos alunos (P3)	
(C7) Integrar os conteúdos das disciplinas (P3)		(C9) Preocupação em que os alunos saibam o ensino básico que é primordial na socialização (P3)	
(C15) O olhar do professor sobre o que ensinar, selecionando do currículo os conteúdos essenciais para a vida adulta (P3)		(C4) O educando como impulsionador de novas estratégias de ensino (P3)	
(C2) Fragilidades da matriz curricular (P1)	Currículo como um modelo normativo a ser seguido.	(C8) Acrescentou novos saberes aos já existentes (P3)	Estratégias utilizadas na prática curricular
(C4) Adaptar o currículo à realidade dos alunos (P1)		(C18) Olhar atento ao que os alunos apresentam (P3)	
(C1) Matriz curricular extensa. Dificuldade de configurar a sua prática a partir de algo pronto (P2)		(C22.1) Utiliza estratégias que remetem o aluno a desenvolver-se com autonomia sendo protagonista no processo de ensino-aprendizagem (P3)	
(C20) Adaptar o currículo à idade dos alunos (P3)		(C5) A falta de comprometimento dos alunos (faltas) (P1)	
(C3.1) Adaptar o conteúdo à idade dos alunos (P1)	Aproximação dos	(C9) Falta motivação para que o aluno permaneça nas aulas (P2)	

(C2) Fazer uma ponte entre o currículo e as vivências (P3)	conteúdos experiências educandos	às dos	(C21) Estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos não falem (P3)	
(C17) Precisa ter um olhar diferenciado para essa clientela (P3)			(C9) Parte da dúvida e não da experiência de vida do aluno (P1)	
(C8) Pesquisa de práticas de leitura e escrita (P1)	Prática curriculares e dinâmicas significativas	e	(C12) Proporcionar a partilha de conhecimento a todos (P3)	A prática que envolve todos no processo de ensino e aprendizagem
(C7) Textos próximos da realidade dos alunos (P1)			(C13) Reorganizando o planejamento conforme a situação da turma naquele dia (P3)	
(C6) Falta estímulo para a leitura (P1)			(C10) Alunos de inclusão (P2)	
(C5) dificuldade encontrada pelo professor: remeter os alunos ao gosto pela leitura (P2)			(C3) Material que contempla a diversidade de idade, mas de difícil compreensão (P2)	Finalidade do material didático
(C7) As estratégias utilizadas para suscitar o interesse pela leitura (P2)			(C19) O material didático auxiliando no processo de ensino-aprendizagem (P3)	
(C6) Um olhar atento do professor para o que o aluno traz para as aulas – remeter o aluno a ir além (P3)				
(C22) Apresenta aos alunos algo a mais do que a cópia (P3)				
(C4.1) Leitura de palavras (sem o contexto do texto) a partir das sílabas (P1)	A prática a partir da visão tradicional de ensino e currículo			
(C2) Prática tradicional de ensino (P2)				
(C8) Aqui dá a entender que o currículo deveria apresentar um método para como fazer o aluno ler, mas isso parte das estratégias que o professor utiliza para alcançar tal resultado (P2)				

Fonte: A autora (2020)

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE ESCOLHAS E INTENÇÕES, O QUE SE CONCRETIZA?

Pesquisador: MARILEI SCHACKOW MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19750819.3.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.645.746

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado “PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE ESCOLHAS E INTENÇÕES, O QUE SE CONCRETIZA?” refere-se à dissertação de mestrado em educação da professora MARILEI SCHACKOW MORAES, sob orientação da Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt. Diante do desafio de formar adultos capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação, esta pesquisa tem como objetivo investigar a articulação entre as práticas curriculares de professores e o projeto político pedagógico da instituição que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública municipal de Joinville/SC. Ao pesquisar a Educação de Jovens e adultos (EJA) devemos focar nossos olhares nos processos de aprendizagens nos quais os sujeitos desenvolvem suas capacidades e reorganizam seus conhecimentos com o intuito de significá-los. Neste contexto essa pesquisa tem como objeto de análise principal as práticas curriculares que sustentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que nesta modalidade há produção de conhecimentos que acontecem por meio de um conjunto de processos de aprendizagem. Neste viés, com uma perspectiva metodológica qualitativa, utilizaremos da entrevista semiestruturada e da observação das aulas para coletar os dados da pesquisa. Os participantes serão três professores que atuam a mais de dois anos no primeiro segmento (Ensino Fundamental I) da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Joinville/SC. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, ao observar padrões e recorrências nos

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

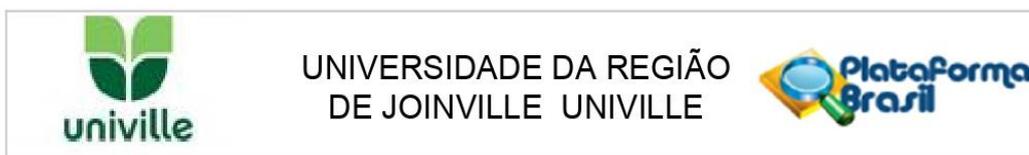
CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.645.746

dados para que se possa elencar categorias. Nesse processo, os resultados serão analisados com base no referencial teórico construído pelo pesquisador. Os resultados poderão contribuir para as pesquisas na área da Educação voltadas, especialmente, para a o currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a articulação entre as práticas curriculares de professores e o projeto político pedagógico da instituição que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública municipal de Joinville/SC diante do desafio de formar adultos capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação. **Objetivos Secundários:** a) Investigar as práticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempladas ou não no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar; b) Compreender como acontece a gestão dos conteúdos da EJA, considerando a realidade de cada comunidade;c) Identificar que critérios de seleção de conteúdos são adotados pelos professores da EJA; d) Verificar, na percepção dos professores, em que medida as práticas curriculares atendem às expectativas de formação dos jovens e adultos;e) Verificar como são selecionados os conteúdos a serem ensinados;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 3.580.440.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o parecer consubstanciado nº 3.580.440.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência do participantes da pesquisa foi devidamente apresentada.

A forma de recrutamento das escolas foi apresentada.

O instrumento de pesquisa foi apresentado.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

UF: SC **Município:** JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.645.746

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE ESCOLHAS E INTENÇÕES, O QUE SE CONCRETIZA?", sob CAAE "19750819.3.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "MARILEI SCHACKOW MORAES", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1405998.pdf	06/10/2019 16:31:54		Aceito
Outros	Carta_resposta_Marilei_Schackow_Moraes.docx	06/10/2019 16:31:10	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Outros	Carta_anuencia_Rosa.pdf	06/10/2019	MARILEI	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.645.746

Outros	Carta_anuencia_Rosa.pdf	16:30:17	SCHACKOW MORAES	Aceito
Outros	Declaracao_CESITA.pdf	06/10/2019 16:29:56	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Outros	Carta_anuencia_Cesita.pdf	06/10/2019 16:29:30	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Outros	Carta_anuencia_Adolpho.pdf	06/10/2019 16:28:58	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.docx	06/10/2019 16:22:43	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Outros	Entrevista_observacao.docx	27/08/2019 12:40:42	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/08/2019 12:23:26	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Outros	Carta.pdf	02/08/2019 16:30:58	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/08/2019 16:30:22	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_.docx	02/08/2019 16:02:57	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito
Cronograma	Cronograma_do_projeto.docx	02/08/2019 15:56:48	MARILEI SCHACKOW MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 3.645.746

JOINVILLE, 16 de Outubro de 2019

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Marilei Schackow Moraes

RG: 3.280.191

Título da Dissertação: “Práticas Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: entre escolhas e intenções, o que se concretiza?”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 01 de abril de 2021.



Marilei Schackow
CPF:00481013970