



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ELIÉZIO DA SILVA BEZERRA**

**PRÁTICAS COTIDIANAS E SUAS ALTERNATIVAS  
EMANCIPATÓRIAS NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Rio Branco**

**2021**

ELIÉZIO DA SILVA BEZERRA

**PRÁTICAS COTIDIANAS E SUAS ALTERNATIVAS  
EMANCIPATÓRIAS NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre - Ufac), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Rio Branco

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

B574p Bezerra, Eliézio da Silva, 1988 –  
Práticas cotidianas e suas alternativas emancipatórias na/da educação de  
jovens e adultos / Eliézio da Silva Bezerra; Orientador: Dr. Rafael Marques  
Gonçalves. -2021.  
109 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-  
Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco, 2021.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. EJA. 2. Cotidiano escolar. 3. Práticas-curriculares. I. Gonçalves, Rafael  
Marques. (Orientador). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

**ELIÉZIO DA SILVA BEZERRA**

**PRÁTICAS COTIDIANAS E SUAS ALTERNATIVAS EMANCIPATÓRIAS  
NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Acre (Ufac), como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de currículo e políticas públicas, inserido na linha de pesquisa em Políticas e Gestão Educacional.

Aprovado em 14 de janeiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves  
Universidade Federal do Acre  
Presidente e Orientador

---

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira  
Universidade Federal do Vale do São Francisco  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Mark Clark Assem de Carvalho  
Universidade Federal do Acre  
Examinador Interno

## **DEDICATÓRIA**

Aos profissionais da Educação que atuam no ensino da Educação de Jovens e Adultos, principalmente os professores da escola Estadual Fábrica de Asas, que não medem esforços para realizar suas atividades docentes, permitindo os alunos inseridos no sistema prisional, vislumbrar possibilidades de mudanças e/ou melhores escolhas de vida pela.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois sem ele não teria a fé necessária para o percurso no Mestrado. A todos os profissionais do Curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC). Os seus bastantes competentes Professores, principalmente ao Professor Dr. Rafael Marques Gonçalves, que aceitou o desafio de orientar esta pesquisa, cuidando de forma zelosa e prestativa para o melhor desenvolvimento desta, sua paciência, dedicação e as necessárias críticas construtivas. A Banca Examinadora composta pelo Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira, membro externo da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Ao Prof. Dr. Mark Clark Assem de Carvalho da Universidade Federal do Acre, examinador interno, que com muitíssima competência e bastante profissionalismo tiveram a hombridade de contribuir nas avaliações desta pesquisa. Aos meus amigos, quase familiares que fizeram torcida para que este objetivo tornasse concreto. Ao meu companheiro/parceiro que sempre me apoiou e me deu forças nos dias turbulentos.

## **EPIGRAFE**

“Na verdade, só os oprimidos podem conceber um futuro completamente diferente de seu presente, na medida em que alcançam a consciência da classe dominada”.

Paulo Freire

## RESUMO

As práticas curriculares na EJA, orientadas pelas políticas cíclicas, expressadas nas ações e práticas dos professores em sala de aula, são uma das questões problemas encontrados nesta pesquisa. Desse modo, na reprodução dos conteúdos do currículo regulação, sistematizado e científico na sala de aula, emergem os currículos *pensadospraticados*, onde, através do confronto do conhecimento regulação com o conhecimento emancipação aprendido pelo aluno, abrem-se fendas aos quais ele poderá vislumbrar, refletir sobre possíveis caminhos/alternativas emancipatórias que poderão lhe oferecer mudanças e mobilidades sociais. Nesse contexto, apresento como principal objetivo: tentar desinvisibilizar as práticas e as ações didáticas dos professores da escola Fábrica de Asas na criação/recriação/invenção/reinvenção do currículo no *espaçotempo* da escola pública estadual Fábrica de Asas, ofertante da Educação de Jovens e Adultos, pertencente ao sistema prisional na cidade de Rio Branco-AC. Para tanto, buscou-se como referencial teórico, autores como: Paulo Freire, Jane Paiva, Boaventura de Souza Santos, José Machado Pais, Nilda Alves e Inês de Oliveira Barbosa, os quais auxiliaram nas questões do paradigma moderno da inclusão, do conhecimento regulação, do conhecimento emancipação e dos *fazeressaberes* cotidianos. As perspectivas metodológicas deste estudo, estão centrados nas análises, observações e reflexões nos/dos cotidianos da sala de aula, onde os currículos *pensadospraticados* apresentam-se, emergem, manifestam-se através das práticas e ações didáticas docentes, tendo como principais fontes os relatos e experiências dos próprios sujeitos *pensantespraticantes*: os professores da EJA da escola. Colhidos em diálogos, narrativas e conversas. Os resultados obtidos pelas rodas de conversas com os sujeitos *pensantespraticantes* foram as descrições das suas concepções, ações e práticas didáticas/pedagógicas no cotidiano da sala de aula aos quais podem despertar no aluno sua consciência crítica.

**Palavras-chave:** EJA; Cotidiano escolar; Práticas-curriculares.



## ABSTRACT

Curricular practices in EJA, guided by cyclical policies, expressed in the actions and practices of teachers in the classroom, are one of the problems encountered in this research. In this way, in the reproduction of the contents of the regulation, systematized and scientific curriculum in the classroom, the thought-practiced curricula emerge, where, through the confrontation of regulation knowledge with the emancipation knowledge learned by the student, cracks are opened to which he will be able to glimpse, reflect on possible emancipatory paths/alternatives that may offer social changes and mobility. In this context, I present as main objective: to try to deinvisible the practices and didactic actions of the teachers of the Fábrica de Asas school in the creation/recreation/invention/reinvention of the curriculum in the spacetime of the Fábrica de Asas state public school, provider of Youth and Adult Education, belonging to the prison system in the city of Rio Branco-AC. In order to do so, authors such as: Paulo Freire, Jane Paiva, Boaventura de Souza Santos, José Machado Pais, Nilda Alves and Inês de Oliveira Barbosa were sought as a theoretical reference, who helped in the questions of the modern paradigm of inclusion, knowledge and regulations and emancipations and daily knowledge-making. The methodological perspectives of this study are centered on analyses, observations and reflections in/from the daily life of the classroom, where the thought-practiced curricula present themselves, emerge, manifest themselves through teaching practices and didactic actions, having as main sources the reports and experiences of the thinking-practicing subjects themselves: the school's EJA teachers. Collected in dialogues, narratives and conversations. The results obtained by the conversation circles with the thinking-practicing subjects were the descriptions of their conceptions, actions and didactic/pedagogical practices in the daily life of the classroom, which can awaken their critical awareness in the student.

**Keywords:** EJA; School daily life; Curricular practices.

## **LISTA DE SIGLAS**

AC – Acre.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

COEJAPE – Coordenação da Educação de Jovens e Adultos e Programas Especiais.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PEEM – Programa Especial do Ensino Médio.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

RB – Rio Branco

SEE – Secretaria Estadual de Esporte, Educação, Cultura e Lazer.

PEB - Programa de Educação Básica).

SPG – Supletivo do 1º e 2º Grau.

UFAC – Universidade Federal do Acre.

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 - Feira do Empreendedorismo com os alunos da EJA na escola Lindaure Martins Leitão, 2019 .....	43
Imagem 02 - Equipe de professores e a gestora da escola Fábrica de Asas .....	53
Imagem 03 - Da esquerda para direita, Professor/as: Regis Quevedo Nogueira, Eliézio da Silva Bezerra, Coordenador Pedagógico/Ensino da escola, Flenia Monteiro da Rocha, Roseli Alves Vieira Albuquerque, Ana Maria Alves Rodrigues da Silva, Janaina Estevo de Oliveira, Gestora da escola, Nadja Veruska Dias Lustosa de Almeida Lima e a Pedagoga do Iapen .....	62
Imagem 04 - Culminância do Projeto “Minha África Brasileira”, na escola Marilda Gouveia, 2018 .....	78
Imagem 05 - Culminância do Projeto “Minha África Brasileira”, na escola Marilda Gouveia, 2018 .....	78
Imagem 06 - Apresentação de um projeto escolar da EJA na Viver Ciência na Ufac, 2017 .....	79

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1 - PERCURSOS HISTÓRICOS DA EJA .....	16
1.1 - Concepções históricas .....	16
1.2 - Contexto histórico da EJA no Acre .....	18
2 - UMA COMPREENSÃO SOBRE CURRÍCULO E EJA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA .....	21
2.1 - Primeiros levantamentos .....	21
2.2 - Descrição das obras .....	23
3 - DESCRIÇÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS DA EJA .....	32
3.1 - Elementos conceituais da EJA .....	32
3.2 - Os conhecimentos regulação e emancipação no contexto da EJA .....	36
3.3 - Os currículos <i>praticadospensados</i> dos sujeitos <i>pensantespraticantes</i> no(s) do(s) cotidiano(s) escolar(es) da EJA .....	39
3.4 - Reflexões acerca das políticas e ações docentes no currículo escolar .....	48
4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR .....	53
4.1 - Caracterizando o <i>espaçotempo</i> da pesquisa .....	58
4.2 - Os sujeitos praticantespensantes da pesquisa .....	62
5 - AS AÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DOS CURRÍCULOS <i>PENSADOSPRATICADOS</i> NO COTIDIANO ESCOLA FÁBRICA DE ASAS ...	65
5.1 - Concepções da EJA .....	66
5.2 - Concepções dos professores sobre o currículo .....	73
5.3 - As práticas emancipatórias .....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	93
ANEXOS .....	97

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Veja  
Não diga que a canção está perdida  
Tenha em fé em Deus, tenha fé na vida  
Tente outra vez  
Beba (beba)  
Pois a água viva ainda 'tá na fonte (tente outra vez)  
Você tem dois pés para cruzar a ponte  
Nada acabou, não  
Oh oh oh oh tente  
Levante sua mão sedenta e recomece a andar  
Não pense que a cabeça aguenta se você parar  
Não, não  
Uma voz que gira (gira)  
Bailando no ar  
[...]*

*(Canção interpretada por Raul Seixas. Composição: Paulo Coelho / Marcelo Motta / Raul Seixas / Raul Varela Seixas)*

Realizar uma pesquisa sobre os aspectos curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio. Contudo, me dispus a aceitá-lo, pois é uma modalidade com a qual trabalho como docente há quase uma década, desde 2012. Essa atuação despertou-me interesses, questionamentos, dúvidas e algumas certezas ao qual me levaram a querer fazer uma pesquisa de cunho acadêmico. Nesse sentido, acredito que a modalidade pode ser uma alternativa de mudança, mobilidade e alternativa social, podendo resgatar no aluno o despertar da sua consciência crítica social.

Enquanto graduando em uma das licenciaturas da Ufac – Universidade Federal do Acre – no Curso de Licenciatura Plena em História, estudando e conhecendo as modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, percebi que a EJA é diferenciada por ter um público composto por jovens, adultos e velhos (homens e mulheres). Alegrou-me em estar ali, pois o trabalho me fazia refletir e pensar sobre as políticas curriculares na EJA e sobre a função social da educação.

Por meio de leituras e outras observações do cotidiano escolar, admirava cada vez mais alguns professores que construam – e constroem - novas didáticas, criando e reinventando o currículo na prática docente. Com essas modificações didáticas, os alunos sentiam-se mais interessados pelas aulas e com maior motivação.

Desde então, me identifiquei com esse espaço escolar, preenchido por histórias de vidas comoventes. Gostava (e ainda gosto) de estar na escola e de aprender com essas pessoas compostas por jovens, adultos e velhos, tanto mulheres quanto homens. Entretanto, o currículo está orientado pelas políticas cíclicas vigentes, na tentativa de impor um conhecimento regulação, com tendências hegemônicas. Nesse contexto, o professor deve ser o principal agente dessa atuação do currículo através dos conteúdos sistematizados no cotidiano da sala de aula.

Em contrapartida, pude perceber que o currículo poderia trazer alternativas emancipatórias através das práticas e ações docentes nas salas de aulas. Dessa forma, me desafio então a desinvisibilizar compreender as práticas docentes do cotidiano escolar da EJA. Ao qual podem trazer alternativas e potencialidades emancipatórias, como caminhos aos alunos, na tentativa de vislumbrarem possibilidades de uma vida melhor.

Assim, apostar na potência das práticas curriculares é crer na possibilidade de despertar, no aluno da EJA, não apenas o interesse pelos conteúdos expostos, mas também o interesse por compreender, entender e alcançar noções da sua realidade, da organização social e da estrutura de classes ao seu redor.

Essas práticas e ações docentes da EJA podem assim levar às alternativas emancipatórias dentro do processo de ensino no cotidiano escolar na/da sala de aula. Antes de tal afirmação, porém, senti a necessidade de pesquisar sobre a temática, tanto que aponto como objeto desta pesquisa: as ações e práticas dos professores da EJA no cotidiano da escola Fábrica de Asas, dentro do contexto prisional.

A partir dos ensejos investigatórios que se entrecruzam com minha história de vida profissional e pessoal, pode ser definido como objetivo geral desta investigação a busca por: desinvisibilizar e compreender as práticas e ações docentes no/do cotidiano dos professores da EJA na escola Fábrica de Asas, que podem levar as alternativas de mobilidades/mudanças sociais.

Como objetivos específicos, busco:

- Analisar como as políticas cíclicas norteiam o currículo da EJA, tendo como agente o professor, com a tentativa deste se fazer presente e hegemônico nas aulas e no processo de aprendizagem desses alunos;

- Compreender as práticas curriculares enquanto alternativas emancipatórias para os jovens e adultos na escola Fábrica de Asas;
- Analisar nas ações e práticas docentes, elementos que evidenciem possíveis alternativas emancipatórias que intencionem mudanças e mobilidades dos alunos da EJA na escola Fábrica de Asas.

Assim sendo, no primeiro capítulo, estão os resultados caracterizados pelo levantamento de dissertações e teses no catálogo da Capes, onde alguns trabalhos foram selecionados para dialogar com o tema aqui estudado. A importância desse levantamento está em situar a minha pesquisa na produção científica e no que ela irá acrescentar no campo educacional.

No segundo capítulo, serão realizadas análises e reflexões teóricas e conceituais sobre as questões curriculares na EJA, descrevendo sua importância na construção epistemológica, política e social para seus alunos e no campo educacional. No terceiro capítulo, apresento os aspectos metodológicos da dissertação e os caminhos traçados para obtenção dos objetos de estudo.

No quarto capítulo, estão os conceitos, visões e concepções dos profissionais acerca da EJA e de currículo. Na sua parte final, contará com as descrições das ações e das práticas docentes que emergem das práticas curriculares, que podem trazer alternativas emancipatórias que despertem, criem, resgatem, no aluno, possibilidades de resistências, rompimentos, mudanças ou transformações sociais.

Nas considerações finais, apresento um panorama completo e sucinto da pesquisa, bem como os resultados alcançados a partir das falas dos professores, tentando demonstrar que as práticas e ações docentes podem, sim, trazer possíveis alternativas emancipatórias aos alunos.

Essas buscas são desejos acadêmicos e pessoais que venho tentando realizar, como forma de contribuição ao campo da pesquisa curricular. Sendo ela uma das pioneiras no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), na perspectiva da construção do currículo dentro dos espaços vivenciados na escola Fábrica de Asas, vislumbrando um currículo que possa refletir no despertar da consciência crítica e social do seu público-alvo, levando-os a vislumbrar possíveis alternativas sociais.

## **1. PERCURSOS HISTÓRICOS DA EJA**

### **1.1 Concepções históricas**

A educação brasileira sempre passou por grandes desafios relacionados às barreiras sócio estruturais, frutos de concepções legadas por resistências à inclusão educacional dos menos favorecidos ou considerados minorias, sendo a educação um privilégio elitista. Nesse processo de inclusão escolar nacional a integração dos jovens, adultos e velhos deparava-se com o desprezo e a marginalização educacional.

Os olhares educacionais nos períodos coloniais e imperiais eram apenas relacionadas às primeiras letras. A alfabetização era uma preocupação primária dessas políticas, tanto das crianças como dos jovens e adultos. Contudo, o analfabetismo foi alvo de críticas e uma problemática que se arrastaria por toda a História brasileira.

As maiores preocupações em relação à educação dos jovens e adultos surgiram durante o século XX. Para auxiliar nesse contexto histórico, Strelhow (2010, p. 52) nos traz os principais movimentos para essa disseminação: “A partir de 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas”. Esse Plano se caracteriza como o primeiro, na história brasileira, voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Por conseguinte, a partir de 1938, foi criado o Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); a partir deste, foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos (STRELHOW, 2010, p. 52).

No decorrer dos anos, houve outros movimentos de suma importância: em 1946, surge a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo. Em 1947, surgiu um programa de âmbito nacional, visando atender especificamente as pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). No ano de 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (STRELHOW, 2010, p. 52-53).

Nesse cenário, surgiram grandes nomes da pedagogia, dentre eles, possivelmente o mais importante nesse processo educacional foi Paulo Freire (1921 -1997). Suas projeções teóricas assentavam-se em métodos, técnicas e tendências pedagógicas influenciados pelas teorias marxistas resultante da arguição do materialismo histórico-



dialético. Importantíssimos e revolucionários são os seus trabalhos e inovações teóricas no ensino e na Educação de Jovens e Adultos, não só no Brasil, como também, em muitas partes do mundo.

Para o educador, aluno e o professor participam de um processo de ensino-aprendizagem de forma mútua. O primeiro já traz em si vivências, experiências e o conhecimento empírico. O professor passa a ser, então, um mediador da aprendizagem. Essa metodologia de ensino rompe com a ideia de que o professor é o único detentor do saber, considerando os conhecimentos prévios dos alunos. Paulo Freire revolucionou, ainda, as tendências pedagógicas, elaborando a sua teoria mais clássica: “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1968).

Porém, com a ruptura dessas novas teorias e métodos, ocasionada pelos governos militares no Brasil (1964-1985), a Educação de Jovens e Adultos passa a estar à mercê dos interesses da elite econômica mais uma vez. Nesse contexto histórico:

O Governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos (STRELHOW, 2010, p. 54).

Com a redemocratização no Brasil (1985), foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que legitima o direito à Educação e os princípios fundamentais, inscritos no artigo 1º, inciso III, “o princípio da dignidade humana”, que se põe como fundamento do Estado democrático de direito. Vale ressaltar que, para chegar a essas conquistas, foram empreendidas muitas lutas de movimentos educacionais a favor da efetivação do ensino de jovens e adultos.

Observamos, assim, que a Constituição Federal Brasileira (1988) garante expressamente a EJA, definitivamente, como uma modalidade de ensino, em todas as unidades federativas, garantindo os mesmos princípios que norteiam a Educação “Regular”:

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Art. 3: “ Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Considerando o contingente de alunos que deixam a escola antes de concluírem os estudos, por diversos motivos, percebemos a necessidade da oferta dessa oportunidade de retorno, de modo a garantir a escolarização a todos os brasileiros, como recomenda a Constituição de 1988 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dessa forma, o acesso, a permanência e o sucesso do aluno no sistema educacional na EJA são questões de justiça social, atreladas às políticas educacionais curriculares.

Além da garantia constitucional, a EJA está fundada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, que, em seu artigo 37, destina esse ensino a todos que não tiveram acesso ou possibilidade de continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, garantindo que:

§1º Os sistemas 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, LDBEN, 1996).

A LDBEN (1996) toma a EJA como garantia de direito social, já prevista pela Constituição de 1988, tornando-a uma política nacional. Desde então, os Estados da Federação passaram a adotar a modalidade em seus sistemas de ensino local. Porém no Acre, esse movimento ainda iria demorar alguns anos.

## **1.2 Contexto histórico da EJA no acre**

Nos anos de 1960, “o governo brasileiro volta a se preocupar com os espaços vazios da Amazônia e instala uma política voltada a ações de ocupação destas terras com o desmatamento para a venda de madeira e formação de campos para a pecuária” (PAIVA, 1987, p. 53), em pleno Regime Militar. Dentre eles, o Acre, atraindo, assim, grandes empresários sulistas.

Seguindo o contexto histórico, em 1961 foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), empenhado em erradicar o analfabetismo, como em tantos outros lugares do Brasil. Por conseguinte:

Anos depois, surgiu a necessidade de oferecer a esses alunos a continuidade dos estudos, por isso foi instituído o PEI (Programa de Educação Integral), com equivalência de conteúdos de 1ª a 4ª série. Assim, sempre com a necessidade da continuação escolar, nos anos 1970, surge o Projeto Minerva, que ofereceu a progressão nos estudos daqueles que concluíram as séries

iniciais. Este curso tinha equivalência da 5ª à 8ª série, suas aulas, gravadas em fitas K7, eram transmitidas através da Rádio Difusora Acreana (GUIMARÃES, 2016, p. 34).

Na década de 1990, surgiram outros programas: Programa de Educação Básica (PEB), Supletivo de 1º e 2º graus (SPG), Telecurso de 1º e 2º graus e o Projeto Conquista. Posteriormente, a Fundação Roberto Marinho, uma organização filiada à Rede Globo Produções, em parceria com os governos, implantou o Programa Telecurso 2000.

Esse último programa ofertava o ensino noturno aos jovens, adultos e velhos que estavam atrasados em seus estudos por motivos diversos. Esse programa contou com recursos até o ano de 2003, quando passou a ser administrado pelo governo estadual, denominando-se: Projeto Poronga. Tal ação tinha como objetivo ofertar o ensino fundamental II aos adolescentes e jovens a partir dos 15 anos de idade e o PEEM (Programa Nacional do Ensino Médio), destinado a ofertar o ensino médio aos jovens a partir de 18 anos de idade. Esses programas perduraram até o ano de 2019 no Estado, como uma alternativa de oferta de ensino aos adolescentes, jovens e adultos em atraso etário. Oliveira (2016, p. 36) revela-nos que:

Em 2003 com a implementação de uma nova equipe para trabalhar com a EJA, na Secretaria Estadual de Educação, passou-se a considerar as reivindicações e assumir o caráter específico da Educação de Jovens e Adultos, especificado pela LDBEN, que é o de modalidade da educação.

Porém, seguiram a mesma perspectiva curricular do Telecurso 2000, pois ainda não havia uma proposta curricular própria e adequada à modalidade. A EJA no Acre apresenta-se com maior visibilidade a partir do ano 2008, concentrando-se na importância da superação do analfabetismo e na correção da distorção da idade/série dos alunos da rede pública, sendo que a maioria se encontrava no meio rural.

O próprio Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº. 10.172) objetivava, entre suas metas, o estabelecimento de programas “visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e até o final da década, erradicar o analfabetismo”. Desde então, campanhas de alfabetização de jovens e adultos foram realizadas em todo o Brasil.

Em 2015, foi decretada a Lei 2.965/2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências”, inserindo, em seu artigo 3º:

São objetivos do Plano Estadual de Educação: I – reduzir, progressivamente, a taxa de analfabetismo, com vistas à sua erradicação definitiva, garantindo a continuidade de estudos na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o currículo está prescrito para que os alunos atinjam os anseios desejáveis e satisfatórias para essa lógica social capitalista. Esse fortalecimento e essa iniciativa curricular, portanto, levam à tentativa de mercantilização da educação, em meio aos contextos socioeconômicos locais.

A internacionalização das políticas educacionais, por meio do financiamento competitivo e contratual da educação, com foco em resultados, tem impactado diretamente na gestão da educação e na qualidade dos serviços educacionais prestados pelos estados. A fragilidade de alguns estados-nações em gerenciarem a eficácia de seus sistemas educacionais diante dos desafios da globalização, faz com que alguns organismos internacionais passem a determinar metas que os países devem atingir em matéria de educação, com fundamentação nos interesses de uma economia de mercado (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR. 2020, p. 238).

Assim, a EJA passou a ser analisada como uma forma de alfabetizar os jovens e adultos que estavam em defasagem com a educação, para instruí-los aos moldes da sociedade capitalista neoliberal nas escolas públicas rio-branquenses.

## 2. UMA COMPREENSÃO SOBRE CURRÍCULO E EJA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

### 2.1 Primeiros levantamentos

De forma geral, o currículo desperta interesses e possui uma grande importância na Educação. Referente à temática da EJA, percebemos que esta é profícua de investigação, sobretudo, quando passa a ser analisada no contexto das políticas públicas voltadas ao âmbito educacional e às práticas escolares.

Assim, entendemos a importância desta pesquisa no âmbito das políticas educacionais nessa modalidade, pois essas mesmas práticas docentes criam, recriam, inventam e reinventam o currículo e são intencionalmente idealizadas pelo “ciclo político vigente” (BALL e MAINARDES, 2011).

A escolha do tema desta pesquisa se entrecruza com minha vida pessoal e profissional. Há quase uma década, percebi que o cotidiano escolar é fonte de análises e matéria-prima para o estudo das pesquisas educacionais. Nessa perspectiva, Steven E. Ball descreve que as

[...] pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, há a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulações de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculada à análise dos contextos socioeconômicos e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas [...] (BALL, 2006, p. 12).

Esta pesquisa se direciona para o primeiro grupo, onde as políticas educacionais e as dimensões socioeconômicas estão interligadas e vinculadas juntamente com as mudanças, discussões e papel do Estado nesse processo.

Complementando esta reflexão e conceituação, ainda de acordo com Steven E. Ball:

[...] a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de *princípios*. Elas não são, no entanto, *fixas* e *imutáveis* e podem ser sujeitas a interpretação e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política” (BALL, 2006, p. 14).

Em relação ao currículo e as políticas curriculares, ainda recorrendo a Ball, demonstra que:

As disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre os grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status [...] buscando assim modelos teórico-metodológicos que tentassem articular *relações de mudança* (atividades e estratégias que iniciam a mudança) com as *condições de mudança* (mudanças nas condições econômicas e sociais da escolarização que favorecem ou inibem mudanças no conhecimento escolar), por vezes salientando como as relações podem se contrapor às condições de mudança (BALL, 2006, p. 250).

Nesse contexto, busquei realizar a pesquisa entrelaçando as discussões curriculares e políticas promovidas na construção do ensino da EJA. Para tanto, com o intuito de situar este estudo na produção científica acadêmica, foi feito um levantamento junto ao catálogo de teses e dissertações da Capes.

Os critérios utilizados para que houvesse uma triagem, optando por aquelas que mais se aproximam da minha pesquisa são aquelas que corroboram com a ideia de um currículo *pensadopracicado* que possam, através da leitura da realidade do aluno, pelas ações/práticas docentes ou que seja desperto pelo próprio aluno, conscientizar-se para a busca de um futuro melhor para si; quebrando e rompendo com os paradigmas sociais e com ideologias\sistemas dominantes, que usam o currículo escolar como instrumento de condição de subalternidade do aluno.

O levantamento assim, foi realizado com as produções mais recentes, compreendendo um período de três anos, disponíveis entre os anos de 2017 e 2020, na área das Ciências Humanas, no campo da Educação Curricular. Para essa busca, foram utilizadas as palavras-chave: currículo, prática, política e EJA, nas dissertações e teses que constituem esse banco.

No primeiro momento, apareceram cerca de 600 trabalhos sendo uma enorme quantidade de trabalhos, mostrando a importância dessa temática no campo investigativo educacional. Após uma triagem bibliográfica, observando com maior precisão os objetos de estudo desses trabalhos, 7 (ANEXO 3) deles se aproximaram da minha proposta de pesquisa, as quais serão apresentadas abaixo.

Todas essas obras seguem as tendências metodológicas da pesquisa qualitativa, com fontes escritas: documentos, leis e diretrizes curriculares e educacionais, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, além dos *currículospraticados* e *saberfazer* do cotidiano escolar, mergulhando no dia-a-dia da escola, tornando o pesquisador como parte da pesquisa.

## 2.2 Descrição das obras

Rodrigues (2019) descreve o processo de avanços e retrocessos sócio-históricos da EJA desde a época colonial até os anos 2000. Apresentando críticas, análises, interpretações e reflexões acerca do seu processo educacional, conclui que esses avanços foram mínimos (RODRIGUES, 2019, p.7).

A autora afirma, de forma resoluta, que a EJA se caracterizou como um “calcanhar de Aquiles” do processo democrático do país. A consolidação da EJA enquanto modalidade de ensino sofreu retrocessos e recebeu pouca força no cenário educacional. Ainda hoje, com todas as garantias legais e avanços educacionais, a EJA é considerada uma modalidade fraca, sem força, vez ou voz e, como consequência, reflete no currículo essas fraquezas.

Outrossim, se é possível analisar o currículo como uma criação do cotidiano escolar e não como um resultado de fraquezas e deficiências oriundos da modalidade à qual está enquadrada, podemos encontrar uma ruptura dessas fraquezas e debilidades.

Acerca da prática e da ação docente na construção do currículo na EJA, Packer (2017) analisa essa relação com o currículo escolar através da experiência de uma escola internacional. De forma resoluta, descreve “que as práticas efetuadas pelos professores buscam a construção do conhecimento, a autonomia dos alunos, a criticidade e a cidadania” (PACKER, 2017, p. 5).

Entretanto, em um olhar crítico, a maioria dos professores desenvolvem suas práticas docentes de acordo com as propostas metodológicas da escola. Com isso, encontramos “desvios entre o currículo descrito e o currículo em ação”. Vemos, aqui, a importância intencional das ações docentes na construção prática do currículo na sala de aula.

Kohler (2018) traz um estudo sobre a relação entre as formações continuadas e o currículo, e a centralidade da sua pesquisa reside na ideia de que “a formação continuada se configura como espaço/tempo de discussão do currículo” (KOHLER, 2018, p. 8), reconhecendo a sua centralidade e expansão no espaço/tempo da formação docente.

Dessa forma, depreendemos que o currículo merece destaque central no espaço de discussões docentes, mas a sua manifestação, criação e ressignificação, na prática,

apresentarão suas intenções, resultados e projeções políticas. Nesse mesmo sentido, Souza (2017) tece as seguintes considerações:

A escola tornou-se uma escola de classes sociais, com o propósito de produzir e legitimar o interesse das elites empresariais. Contudo, também pudemos constatar que essa mesma escola, é um campo de lutas e que a pedagogia é uma forma de política que pode propor uma postura crítica que leve em conta as transações simbólicas e materiais do cotidiano, numa forma de fornecer os fundamentos para se repensar a maneira como as pessoas dão sentido e substância ética e ao poder de suas vozes (SOUZA, 2017, p. 86 *apud* MOREIRA; SILVA, 2000).

A autora corrobora a ideia de que a EJA propõe como alternativa uma consciência de mudança social que pode estar ligada a um currículo emancipador, que disponha de conteúdos promissores e de grande valia para os alunos que a ele terão acesso.

Em sua pesquisa de campo, analisando o “currículo prescrito nos documentos que regem a EJA no município de Viçosa, sendo eles: o Plano Decenal Municipal de Educação, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico” (SOUZA, 2017, p. 86), a pesquisadora identificou que muito do que era proposto nos documentos acima não era praticado no cotidiano escolar, sendo diversificado e diferenciado dos outros estabelecimentos escolares.

Nesta pesquisa, tentamos avançar nas análises quanto ao perfil dos alunos da EJA, refletindo sobre o fato de que ele pode ser similar ao do município de Viçosa, ou seja, formado por alunos oriundos das classes populares, mantendo uma rotina de atribuições que lhes confere pouco entusiasmo e dedicação às aulas; por isso, a necessidade de os professores tentarem dinamizá-las, criando, inventando e reinventando o currículo no cotidiano.

Uma outra problemática abordada por Souza (2017, p. 86) encontra-se na “necessidade de efetivação de uma proposta curricular para a EJA; de formação continuada específica para os seus educadores e de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Municipais de Viçosa”, pois a maioria dos professores que lá trabalham ministram aulas que não são da sua área específica de formação. Isso só ocorre porque a legislação educacional permite. Tentamos demonstrar, portanto, que essas realidades também se fazem presentes na escola Fábrica de Asas.



Como um último destaque em Souza (2017), trazemos-lhes a afirmação de que “o currículo prescrito e do currículo *praticadopensado* nas escolas e aos seus “deslizamentos na sala de aula do currículo na EJA” (SOUZA, 2017. p. 86). Esses “deslizamentos” do currículo se dão por conta da defasagem ou da inobservância do PMEV (Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa), do PNE (Plano Nacional de Educação) e do PPP (Projeto Político Pedagógico).

Ainda, quando acontecem intervenções pedagógicas, são submetidas ao poder público. Souza (2017) reflete que:

Nesse sentido, podemos reforçar o que já foi dito: o currículo é definitivamente um espaço de poder e aquilo que ele é depende, precisamente, da forma como ele é considerado pelos seus *praticantespensantes*. Nessa perspectiva, entendemos que, na escola, o currículo exerce seu poder quando o aluno é observado e numerado pelos professores, como meio de controle e de dominação (SOUZA, 2017, p. 86).

Entendemos, portanto, a representatividade do currículo como um espaço de poder, por isso, a tentativa de controlá-lo. Esta pesquisa tenta demonstrar o quanto essa afirmativa pode ser real na manifestação do currículo imposto aos professores para elaboração dos planos de aula, resultando na sua execução na sala de aula.

Por essa linha reflexiva, encaminha-se a questão do currículo com tendências libertadoras. Nesse aspecto, Zanardo (2017) aborda “o currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas de aula da EJA”. Observamos, assim, as tendências reflexivas da pedagogia libertária de Paulo Freire, que são o centro de tal concepção de currículo.

Zanardo (2017) analisa o resultado de sua pesquisa em “cinco categorias freirianas: currículo, diálogo, amorosidade, humanização e leitura da realidade” (p. 112). À medida que avança no seu desenvolvimento, ela vai tecendo cada uma dessas categorias e demonstrando o quão essencial é cada uma delas para a realidade educacional, não só da escola-alvo de pesquisa, mas também da EJA como um todo.

Na categoria currículo-libertador, destaca que ele deve ser articulado com a realidade social na promoção de mudanças e rompimento de barreiras e paradigmas de reproduções de classes. O diálogo é uma das bases do trabalho do currículo-libertador, pois aproxima o aluno do professor nas salas “intergeracionais”. A amorosidade ou vínculo/acolhimento deve se manifestar em todas as relações entre educandos e

educadores, bem como a humanização, com a intenção de conscientizar de que todos merecem uma vida justa e digna.

A leitura da realidade permite ao aluno perceber o mundo ao seu redor e refletir sobre ele; e, com isso, propor os conteúdos que devem ser abordados no currículo. Isso porque é a partir dessa leitura reflexiva que o currículo-libertador se fará presente, apontando para os alunos uma possível mudança de condições e realidades sociais.

A realidade observada por Souza (2017) acerca desse distanciamento entre a formação e a atuação também se faz presente em Rio Branco-AC, principalmente no interior das cidades centrais e do estado, onde a distância, a falta de condições e os baixos salários são alguns dos motivos para o problema.

Em relação a alguns aspectos das salas de aulas da EJA, destacamos a pesquisa de Zanardo (2017), que descreve que elas são diversas, contando com um público variado e com idades distintas, porém, apesar de a demanda ser grande, houve uma baixa matrícula, necessitando de discussões curriculares que:

[...] atendam as expectativas de aprendizagem do educando jovem, adulto e idoso, pois os conteúdos repassados são selecionados a partir de uma visão excludente de sociedade e que visa a manutenção da organização social de classes na atualidade. [...] (ZANARDO, 2017, p. 110).

Zanardo caracteriza o perfil do jovem da EJA, um perfil marcado pela exclusão do processo educativo, “por situações de vulnerabilidade social, violência, vínculos familiares fragilizados, entre tantas outras situações de direitos negados” (ZANARDO, 2017, p. 110).

Por isso, os professores e demais profissionais envolvidos devem ser empáticos, devem ser humanos e proporcionar um conforto educacional aos seus alunos, com um currículo flexibilizado e com intervenções didáticas socialmente refletidas, para que a educação realmente seja libertadora.

O currículo crítico libertador foi apontado nas entrevistas como o caminho para atender a sala com perfil intergeracional, pois tem como ponto de partida a realidade do educando, considerando os seus conhecimentos, possibilitando o diálogo trazendo conhecimentos que sejam significativos e, conseqüentemente, promovendo a transformação social, no caminho para uma vida digna e justa para todos (ZANARDO, 2017, p. 113).

A ideia de currículo crítico libertador, descrito e analisado acima, é de grande notoriedade dentro da pedagogia freiriana, encontrada na EJA. Esta pesquisa contribuirá acrescentando a reflexão de que, ao invés de “tentar libertar” o aluno através do processo educacional, é necessário fazê-lo refletir sobre sua sociedade e sobre o mundo ao seu redor. Através dos conteúdos expostos pelos professores e por demais meios didáticos disponíveis, o aluno irá refletir sobre a possibilidade de mudança/mobilidade social, havendo, assim, possibilidades de ascensão social ou outros desejos e objetivos almejados por esse estudante.

Ferreira (2017) problematiza, em sua tese, “as limitações e possibilidades para a compreensão da política curricular como um espaço de emancipações” (FERREIRA, p. 8), assim expondo:

A palavra emancipações pode ser entendida a partir do contexto da política curricular, das lutas e disputas em torno de significação que promove rupturas momentâneas, mudanças na condição identitária de um ou mais grupos sociais. Assim, o termo emancipações se configura em pluralidade de poderes que podem ou não ocupar provisoriamente a centralidade de um discurso ou de um campo da discursividade.

Destaca o autor que é nas políticas curriculares onde estão ou podem se manifestar as emancipações. Caracteriza a emancipação como “pluralidades de poderes”, relativizando a ocupação provisória e central dentro dos discursos ou no campo da “discursividade”, em uma perspectiva pós-estruturalista.

O pesquisador descreve “a condição antagônica dos currículos organizados por ciclos”, ou seja, os currículos organizados se caracterizam como “vilões” para os alunos, “se mantém a ambiguidade que os sustenta como currículos inclusivos, que excluem/negam a outros tantos pela sua própria condição de existência (totalidade) discursiva” (FERREIRA, 2017, p. 116).

Partindo dessas análises, esta pesquisa trará como contribuição a reflexão de que as políticas curriculares na EJA são, em muitos aspectos, “antagônicas”. Acrescentando, ainda: achatadas, emolduradas e enquadradas à disponibilidade dos ciclos políticos locais. E que, sim, essa “ambiguidade” está presente nos discursos malfadados de um “currículo inclusivo”.

Ferreira (2017), como dissemos, ressalta o “caráter antagônico dos currículos organizados por ciclos”, ciclos estes políticos, que fazem “frente a outras particularidades

sociais existentes no campo da discursividade”, em meio a movimentos e discursos nacionalistas neoliberais atuais, “como também uma condição necessária para produções de sentidos de emancipação e, conseqüentemente, de produções identitárias” (FERREIRA, 2017, p. 15). Acerca da ideia de emancipação, o autor apresenta dois pontos de vista analíticos:

O primeiro diz respeito à produção de sentidos para emancipação e à impossibilidade de um fechamento último de sentido. O segundo reconsiderou, para análise das lutas no interior do campo da discursividade, os momentos de intenções emancipatórias, emancipações. O termo emancipações não substitui a emancipação quando se refere à multiplicidade de sentidos, mas à pluralidade de poderes, sempre precários e contingentes (FERREIRA, 2017, p. 15).

Podemos compreender, a partir dessas leituras, que há uma diferença entre a emancipação e as emancipações. A emancipação é preenchida de sentidos, produzidos pelas políticas curriculares de acordo com os ideais dos ciclos políticos ali envolvidos, que fazem com que não haja a produção de outros sentidos para essa mesma emancipação.

Além de agregar significados diferentes, possui pluralidades de poderes que se manifestam nos discursos políticos, para induzir os alunos a terem uma emancipação individual limitada, com ideia de esvaziamento e falta de espaço social. Dessa forma, as políticas curriculares se tornam antagônicas ao verdadeiro significado do que vem a ser a “legítima” emancipação. Alegamos, assim, que a emancipação pode ser produzida em outros sentidos elaborados pela causalidade e casualidade do cotidiano escolar.

No processo dessa criação do cotidiano, irão surgindo novos sentidos, e o aluno poderá despertar a sua consciência para sua realidade social, de onde ele está e de onde ele poderá estar, através das mudanças/mobilidades/transformações.

Para tanto, a contribuição de Ferreira (2017) é a de que seja possível identificar os sentidos e funções das emancipações, bem como os ciclos políticos e os interesses sociais ali envolvidos de forma implícita e explícita, para que seja tangível uma ressignificação da emancipação, reafirmando a identidade do aluno.

São nas “rupturas momentâneas, mudanças na condição de identidade de um ou mais grupos sociais que defendo a possibilidade de a política curricular ser compreendida como um espaço de emancipações” de (FERREIRA, 2017, p. 117); rupturas estas que são realizadas no cotidiano, mergulhadas no dia a dia, desmitificando as intenções das políticas curriculares antagônicas.

Ferreira (2017) destaca que, dentro de “um espaço de pluralidade de poderes que podem ou não ocupar provisoriamente a centralidade de um discurso ou de um campo da discursividade” (p. 117), o poder do discurso nas políticas e nas intenções das políticas curriculares no cotidiano escolar é muitíssimo influente na emancipação dos alunos. Entretanto, pretendemos discutir que, através de um currículo praticado e pensado no cotidiano escolar, é possível redirecionar essas intenções políticas, fugindo de suas influências, fazendo emergirem novos olhares de mundo.

Santos (2018) defende que o objetivo de sua pesquisa “é analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental” (SANTOS, 2018, p. 8). Utilizando-se da “Teoria das Representações Sociais, por meio de sua abordagem do sócio gênese”, o autor analisa a importância das representações sociais que o professor apresenta e a dimensão dessas representações nos currículos escolares articulados. Como afirma:

Ao refletir sobre o currículo da EJA o professor sinaliza a sua necessidade de mudança, o que revela que existe uma espécie de impasse a revigorar as causalidades pedagógicas que estão presentes nos efeitos que a modalidade traduz em seu dia a dia, ao se pensar os seus processos de ordem pedagógica e administrava. O dia a dia docente mostra-lhe perspectiva de mudança muito mais em sentido abstrato do que de fato no que tange alterações de estrutura pedagógicas que sustentam o modelo curricular em vigor (SANTOS, 2018, p. 320).

Isso, contudo, trouxe, para os espaços da EJA, representações de uma política curricular reguladora, estática e enrijecida nos chamados “referenciais teóricos”, que se compõem de conteúdos organizados e específicos, os quais os professores devem ou deveriam repassar aos seus alunos nas salas de aula, em uma tentativa irreal de igualar os conteúdos ministrados no chamado “ensino regular” ao ensino da EJA.

A interpretação docente sobre o currículo precipita sua construção simbólica amparando-se na organização da EJA que a ela se implanta quase à revelia destes profissionais. Esse anteparo organizacional que orienta a modalidade delinea o seu processo formativo dividindo o ano letivo em dois semestres e estes em blocos disciplinares. Apesar de identificar a necessidade de alteração do anteparo curricular vigente, o professorado discursa suas ambiguidades a partir da estranheza do tema em tela (SANTOS, 2018, p. 328).

É nesse ponto que ressaltamos a importância dos currículos *pensadospraticados* do cotidiano escolar, pois é a partir desse momento que ele se manifesta nos espaços escolares e de aprendizagem junto com os alunos da EJA. Através desse currículo

*pensadopracicado*, podem ser criadas ressignificações, funções sociais de emancipação, sendo propulsoras de um despertar da consciência de realidades, reafirmações de identidades e uma busca por mudanças/mobilidades/transformações sociais.

Santos (2018) vai analisando a importância das influências internas e externas que os alunos recebem e que tais influências, bem como os recursos didáticos metodológicos dos professores, fazem muita diferença e alteram as dinâmicas dos currículos escolares. Destaca que o currículo escolar representativo está distante da realidade sociocultural do aluno, pois é a partir do cotidiano que ele vai obtendo “a possibilidade de uma articulação de saberes para o processo de escolarização” (SANTOS, 2018, p. 447).

As análises aqui presentes são de grande relevância para as discussões e reflexões desta pesquisa, contribuindo, do mesmo modo, no avanço da possibilidade de uma articulação de saberes construídos no cotidiano que resultam na criação do currículo. Esses currículos *pensadospraticados*, frutos dessas articulações, podem resultar em uma conscientização dos alunos.

Os professores são importantíssimos nesse processo, tentam realizar ações didáticas que tragam relevância e significados; construir saberes e práticas através do cotidiano escolar é o que torna o currículo dinâmico, vivo, móvel, corrente. Esses adjetivos breves e momentâneos que caracterizam o currículo, nesse ponto de vista, interessam-nos, pois resgatam seus significados e possíveis funções sociais.

Sendo assim, consideramos de grande importância as possibilidades e potencialidades dos currículos *praticadospensados* na EJA, que, por sua vez, através das ações e práticas docentes no cotidiano escolar, podem fazer despertar a consciência reflexiva do aluno sobre a sua realidade social. Destaco, ainda, o caráter de ineditismo desta pesquisa dentro do PPGE.

Em suma, apesar de as sete pesquisas terem um maior diálogo, em muitos pontos divergiam. Contudo, os pontos de convergência maiores estão na descrição das falhas históricas e sociais das políticas de implementação da EJA no Brasil. Falhas no seu funcionamento, na forma como é direcionada, problemas curriculares e a falta de importância da modalidade e de seus profissionais, sendo um processo de inclusão e

exclusão do aluno ao mesmo tempo. Mas, mesmo assim, é uma tentativa de diminuir as desigualdades socioeducacionais dos alunos.

### **3. DESCRIÇÕES CONCEITUAIS E TEÓRICAS DA EJA**

#### **3.1 Elementos conceituais da EJA**

Dentro deste estudo, mostra-se interessante apresentar as descrições conceituais e teóricas sobre a EJA. Assim, destacamos Paiva (2019, p. 1143), que agrega à concepção da EJA “os conceitos de cidadania, equidade, inclusão e diversidade”.

Nos aspectos da cidadania, os alunos da modalidade possuem o direito social e inalienável da educação, mesmo após estarem fora da idade escolar orientada pela própria LDBEN. Um direito que lhes possibilita as vivências culturais das sociedades escritas, expandindo continuamente o direito à alfabetização e à escolarização para a concepção de aprendizagem ao longo da vida.

Sobre a equidade, entendemos que aos alunos da EJA, por serem um público diferenciado, sujeitos considerados desiguais na sociedade, devem ser dadas as devidas condições para a garantia dos seus estudos. Um exemplo dessa equidade está na oferta do ensino noturno para os alunos que trabalham durante o dia. Contudo, mesmo a

EJA sendo considerada equivocadamente como política de inclusão, quando se reconhecia a necessidade de atender a demanda de sujeitos jovens, adultos e idosos não escolarizados sempre foi bem-vista, ainda que a oferta curricular, na maior parte das vezes, não estivesse adequada aos princípios que as pautam (PAIVA, 2019, p. 1150).

De acordo com Paiva (2019) a equidade segue algumas funções para com a EJA:

- a) função reparadora (ajustar o desequilíbrio da distorção da idade série do alunado);
- b) função equalizadora (nesse sentido, os desfavorecidos, frente ao acesso e à permanência na escola, devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros);
- c) função qualificadora, que propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, como função permanente da EJA (PAIVA, 2019, p. 1153).

Embora as funções da equidade sejam importantes nas formações das políticas da EJA, consideramos que, para que as condições educacionais ocorram de fato, dependemos mais das condições materiais e das práticas dos professores da modalidade, bem como da construção do currículo através dessa prática docente, do que dos gerenciamentos dos sistemas educacionais.

Acerca do aspecto da inclusão, observemos:



A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. [...] a inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há, senão na sociedade, lugares residuais. (Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas e uma inclusão precária e instável, marginal) (MARTINS, 1997, p. 32).

A compreensão do autor faz referência à compreensão do “falso problema da exclusão e do problema social da inclusão marginal” (MARTINS, 1997, p. 27). Ou seja, a inclusão na EJA torna-se uma inclusão dos excluídos e marginalizados pela sociedade, reproduzindo seu lugar social, desconsiderando os processos que os produzem, mantendo, assim, a lógica capitalista.

Surge, então, uma problemática apontando por Paiva (2019, p. 1150). Segundo ela, a EJA, em muitos contextos, ainda vem sendo tratada como política de inclusão, pela perspectiva de que incluir sujeitos interditados do direito à educação, em uma perspectiva política, tenderia a ser associado à ideia de inclusão. Porém, a própria autora discorda dessa afirmação:

Enquanto a EJA não estava vinculada ao direito à educação, pensá-la como possibilidade de tratar com alguma “equidade” sujeitos considerados desiguais na sociedade, porque sem amparo constitucional era, no mínimo, trabalhar para reduzir a desigualdade educacional entre os chamados sujeitos de direito — crianças e adolescentes de 7 a 14 anos — e todos aqueles que, destituídos da oportunidade de ir à escola na infância (pelo trabalho precoce ou pela ausência de instituições em número significativo para atender toda a demanda ou, ainda, pela pobreza extrema), mantinham-se à margem da participação nas culturas escritas que organizam, mais do nunca, a vida social (PAIVA, 2019, p. 1150).

A EJA é uma modalidade com funções diferenciadas e questões curriculares específicas, mas é parte do sistema educacional, e precisa ser respeitada, sendo observadas suas características inclusivas, de equidade e igualdade.

Uma EJA que se organize a partir da concepção de igualdade e de equidade, por ser a primeira insuficiente para dar conta da desigualdade social e educacional entre sujeitos jovens, adultos e idosos e, por isso mesmo, dependente da segunda (equidade), que tem como princípio oferecer mais a quem tem menos, reduzindo o abismo que separa os sujeitos de direito dos desigualmente interditados. Confia-se que uma das funções da escola democrática, como serviço público, se assenta no princípio da igualdade e da liberdade (PAIVA, 2019, p. 1151).

Os dois princípios fundamentais para a EJA assentam-se na igualdade e na equidade. É necessário, porém, fazer uma distinção entre ambas. A igualdade está ligada à ideia do direito à educação para todos, sendo ela com oferta gratuita, sem distinção de qualquer natureza (etnia, gênero, faixa etária), para que todos que a desejem ou dela precisem possam usufruir desse direito garantido pelas leis do país, criada, provida e mantida pelas entidades governantes competentes.

Em relação ao aspecto da diversidade, observamos que os sujeitos que participam da educação dos jovens e dos adultos são oriundos das camadas populares diversas, tanto em faixa etária quanto em gêneros, traços étnicos e até sociais. Possuem vivências e histórias que os moldaram e os construíram como pessoas, moldados de acordo com seu meio e convívio sociais.

Paiva (2019, p. 1154) reflete que:

No rol da diversidade, formas de expressão do pensamento e do estar no mundo passam a ser perigosas, segundo pensamentos ideológicos hegemônicos que se negam como ideologias, mas professam, em nome da negação do pensar diferente, um tipo de crença e “conhecimento” assustadoramente irrealis, porém proferidos como verdades acabadas.

Quando a diversidade se manifesta nas salas de aulas da EJA, ela se torna perigosa e deve ser lapidada de acordo com os pensamentos ideológicos hegemônicos, que têm a função de se utilizar da educação como um aparelho ideológico do Estado, negando as diversidades em prol do pensamento capitalista.

O problema se concentra, então, na tentativa de incluir a diversidade dos alunos na EJA, porém, quando as intenções curriculares tentam impor uma espécie de conhecimento regulação, tentam negar ou afastar essas diferenças e diversidades, passando à tentativa de moldá-las com esses conhecimentos com *status* de “verdades acabadas, absolutas”.

Reconhecer a diversidade cultural dos alunos da EJA passa a ser, então, uma espécie de resistência, de afirmação, de conscientização da importância da educação sem se preocupar em negar a sua própria diferença. Isso pode se tornar possível através das práticas docentes.

Essa diversidade dos sujeitos — razão do produzir/praticar um currículo na EJA para que efetivamente se traduza como modalidade da educação básica, existe no cotidiano. Difícil de ser reconhecida, porque jamais isolada de muitas outras razões que alimentam práticas pedagógicas de professores; razões que orientam professores a cumprir programas feitos no abstrato para guiar processos pedagógicos, jamais para serem repetidos, mas recriados. Vez por outra nos deparamos com esses professores, em franco processo de recriação, reinventando currículos com sujeitos jovens e adultos, possibilitando que, de novo, possam sonhar com uma educação que não existe, mas que animou a vida deles desde sempre e o sonho de voltar à escola (PAIVA, 2019, p. 1154).

Essa diversidade do sujeito é a razão de se produzir e se praticar um currículo na EJA; currículo este que se manifesta através das práticas dos seus professores, criadas no cotidiano escolar.

Por esse viés, “a própria sala de aula é transformada em um laboratório de vivências e descobertas cotidianas” (PAIS, 2003, p. 12), mostrando-se rica em detalhes extraídos do rotineiro, do corriqueiro, do trivial. Foi das salas de aulas da EJA, do cotidiano rotineiro, das coisas singelas e aparentemente fugidias de onde emergiram as informações que constituíram a tessitura aqui proposta.

Nessa perspectiva, para Freire (2016, p. 35), o saber pode ser visto através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem, em si, o testemunho do novo saber que já se anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.

Assim sendo, “não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 2016, p. 35). Nessa análise, para Paulo Freire:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2016, p. 35).

Contudo, devemos observar que a educação não tem o dever messiânico de transformar/modificar a realidade socioeconômica do aluno da EJA, mas ainda de acordo com Paulo Freire:

A educação não é um processo para a adaptação [...] não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto”.

O homem de identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (FREIRE, 2016, p. 39).

Na presente análise acerca da transformação educacional, Freire ainda cita que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2016, p. 41).

Em seu livro “A pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1968), vemos conceitos pedagógicos segundo os quais o educador deve enveredar-se para uma transformação no contexto social de dominação que se dá através do processo de educar. Opressores e oprimidos são vítimas da mesma inconsciência.

A conscientização, portanto, se dá por um processo gradual, em que se busca a liberdade sem produzir novos opressores e oprimidos. Ela provoca uma revolução na estrutura social, através da qual o homem, como sendo de fundamental importância a sua existência no mundo, é capaz de fazer sua história, sem um futuro *a priori*, como este que é imposto pelas minorias dominantes.

### **3.2 O conhecimento regulação e emancipação no contexto da EJA**

Os conteúdos trabalhados pelos professores da EJA estão condicionados aos referenciais curriculares direcionados pela SEE/AC, sob as orientações da Coejape. Nesses referenciais, estão elencados os saberes sistematizados/científicos que devem conter na grade curricular. Esses conhecimentos, entram em conflito com os saberes das vivências/experiências dos alunos, que eles trazem para as salas de aula. Saberes esses que são oriundos do conhecimento empírico.

Entretanto, nesse espaço escolar, impõe-se o conhecimento regulação, representado pelos saberes científicos/sistematizados. Em contraposição, o conhecimento emancipação, representado pelo conhecimento empírico oriundo das experiências/vivências dos alunos, entra em conflito com o conhecimento regulação, no qual a ciência desenvolvida no mundo moderno ancorou-se.

A partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social. A partir de meados do

século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre emancipação e regulação entrou num longo processo histórico de degradação (SANTOS, 2005, p. 15).

Podemos refletir, então, que o conhecimento regulação tende a ser homogêneo, impondo seu conhecimento de forma global. Dessa forma, as relações socioeconômicas e capitalistas tendem e se inclinam ao conhecimento regulação.

A redução da emancipação à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna. [...]. Neste processo, a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se converter no seu duplo" (SANTOS, 2005, p. 57).

O conhecimento regulação e o conhecimento emancipação não são conceitos opostos ou oposições binárias, como o binômio capitalismo x socialismo. São conhecimentos epistemológicos cujas tensões assinalaram a exibição da modernidade ocidental. Dessa forma, percebemos que o absorvimento da emancipação pela regulação não se acaba, nem se dá de maneira uniforme e linear, ocorre de forma contínua e paralela.

A comunidade, por ter sido entre os três pilares da regulação o menos susceptível à regulação instrumental é o que preserva algumas categorias emancipatórias – em especial as ideias de solidariedade e participação [...]. Há, ainda, uma segunda categoria emancipatória na modernidade apontada por Boaventura, a racionalidade estético-expressiva manteve algumas da sua característica emancipatória, entre elas, as noções e prazer, de autoria e de artefactualidade discursiva. Especialmente as duas últimas permitem o que Boaventura denomina reconstrução de um conhecimento-emancipação, isso é, um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo. Tal discurso envolveria a reconstrução de um senso comum emancipação que pudesse se opor à hegemonia da racionalidade cognitiva instrumental e, portanto, contribuir para a reconstrução do potencial emancipação em seis espaços-tempos: no doméstico, no da população, no do mercado, no da comunidade, no da cidadania e no espaço mundial (AVRITZER, 2002, p. 41).

Nesse contexto, o currículo, enquanto instrumento político, está sujeito à discussão acerca da regulação e emancipação. Boaventura (1995) afirma que o *Projeto Educativo Emancipação* se assenta em dois pilares fundamentais: “Compõem o pilar da regulação; o Estado, o mercado e a comunidade, enquanto no pilar da emancipação encontramos três formas de racionalidade; a estético expressiva, a cognitivo-instrumental e, por último, a racionalidade prática-mora” (GONÇALVES 2012, p. 74).

As tensões e os choques causados pelo conhecimento regulação e o conhecimento emancipação, trouxeram paradigmas que apontam o segundo sendo subjogado pelo primeiro. Legitimou-se o primeiro como sendo superior e com tendências hegemônicas em detrimento do segundo.

Essa subjogação se dá rotineiramente pela desinvisibilização das outras formas de descrever o mundo, ou seja, dos diversos conhecimentos produzidos por diferentes povos e culturas. Trata-se de conhecimentos envolvidos nas experiências sociais como práticas de emancipação social. É o que Boaventura de Sousa Santos designa como “senso comum emancipação” (SANTOS, 2002, p.109).

O conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica, sendo essa prudência o reconhecimento e o controle da insegurança. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de sofrer, nós, no limiar de um novo paradigma epistemológico, devemos exercer a insegurança ao invés de sofrer (SANTOS, 2009, p. 109).

Os conhecimentos ocultados pela regulação trazem a ideia de que o saber científico é e está incompleto. À medida que esses conhecimentos vão aparecendo, trazem à tona a teoria da sociologia *das ausências*, movimento que objetiva tornar visíveis as manifestações sociais ocultadas ou jogadas para escanteio pelo conhecimento regulação, tentando transformar as ausências em presenças, centralizando-se, assim, nos fragmentos da experiência social não-socializados pela totalidade metonímica.

A sociologia das ausências visa demonstrar que o que não existe (as experiências sociais ocultadas) é, no fundo, produzido pelo pensamento hegemônico como não-existente: “estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes (...) são, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas” (SANTOS, 2004, p. 789).

Sendo assim, ela pretende apresentar como acontece o desperdício das experiências. Afirma Boaventura (2004, p. 789): “tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade pode ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política”.

Nesse ínterim, ela visa criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente.

A ideia central da sociologia das ausências, nesse domínio, é a de que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda essa ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular (SANTOS, 1995).

Os alunos da EJA já possuem conhecimentos, experiências e ideias adquiridas ao longo das suas vidas, que são os conhecimentos oriundos do senso comum ou empíricos. Os perfis desses alunos se enquadram na fase jovem e adulta, porém, muitos já são pais e mães de famílias, pessoas que já possuem histórias próprias e saberes acumulados, derivados da experiência de vida. Nesse processo, quando esse aluno está na sala de aula, ouvindo, observando, aprendendo os conteúdos curriculares através das didáticas de seus professores, acontece um entrecruzamento dos saberes deles oriundos do senso comum.

Ocorre, nesse momento, o atrito dos saberes científicos sistematizados (os saberes regulação) com o conhecimento oriundo do senso comum, do empirismo, do vivido (saberes emancipação); manifesta-se, então, os caminhos emancipatórios do currículo. Os conhecimentos sistematizados do saber científico, o pilar regulação, se mostram assim incompletos, inacabados, imperfeitos, pois os conhecimentos desses alunos na sua empiria e o senso comunismo, que foram ocultados, invisibilizados, por vezes negados pelo saber científico regulação, apresentam-se, manifestam-se, criam-se e recriam-se no cotidiano das salas de aula.

### **3.3 Os currículos *praticados* e *pensados* dos sujeitos *pensantes* e *praticantes* no(s)/do(s) cotidiano(s) escolar(es) da EJA**

O currículo se faz e se refaz nos mais variados e plurais contextos históricos, políticos, sociais e ideológicos. Ao longo desse processo, é possível “observar uma evolução – não linear nem necessariamente positiva – dos primeiros escritos e proposições aos dias de hoje” (OLIVEIRA, 2012 p 77). Suas manifestações podem ser observadas na desinvisibilização do cotidiano escolar. As rupturas das rotinas que se expressam pelas ações docentes nas salas de aula da EJA podem ser as traduções dos

currículos *pensadospraticados* dos sujeitos *pensantespraticantes* nos *tempoespaços* escolares.

Identificamos nessas *práticasações* o projeto emancipação do currículo, que traz alternâncias e possibilidades de uma pedagogia da libertação, na qual cabe ao aluno refletir sobre esses processos e compreendê-los como processos de formação social para si e para o movimento educacional pertencente.

A discussão aqui destacada apresenta, como um dos pontos principais: o currículo expresso nas práticas dos professores da EJA em uma escola de Rio Branco. Sendo assim, “os currículos podem ser percebidos como criação cotidiana dos praticantes das escolas e, mais do que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante tal como definida por Boaventura Santos” (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

O currículo como criação cotidiana dos *pensantespraticantes* das escolas é compreendido por Oliveira (2012) como potencialmente emancipação, ocorrido por meio da superação das monoculturas hegemônicas nas sociedades ocidentais da atualidade, considerando indissociáveis o campo epistemológico e o político. Os currículos praticados são aqueles criados nos cotidianos das escolas, que são nomeados, da melhor forma como *praticadospensados*.

As ideias e procedimentos apresentados acima fazem parte do processo de reconhecer a escola como um ambiente plural e investir na tessitura de uma pluralidade mais equilibrada e igualitária, integrando as diferentes culturas de origem dos alunos e professores, criando uma interlocução ecológica entre crenças, conhecimentos e modos diferentes de estar no mundo (OLIVEIRA, 2012, p 25).

Boaventura de Souza Santos (2004, p. 139) entende essas manifestações nas escolas como um *espaçotempo* no qual se pode superar a distinção convencional, ou seja, entre o ensinar e aprender, baseada na distinção entre professor e aluno, criando, assim, contextos e momentos de aprendizagem recíproca.

Outrossim, essas aprendizagens mútuas fazem dessas *políticaspráticas* cotidianas criações curriculares dos praticantes nelas envolvidos. E é em virtude dessa



compreensão que defendo, atualmente, a noção de currículo como criação cotidiana dos *pensantespraticantes* das escolas.

Analisando essa questão, percebemos a impossibilidade de avaliar as práticas curriculares através de mecanismos que valorizem os fazeres, colocando-os em lados opostos, “sem considerar as miscelâneas que fazemos entre normas, circunstâncias e características que vivemos, dos grupos e locais em que estamos inseridos” (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Esteves traz a ideia de que “o currículo precisa ser pensado como política cultural, que não transmite apenas conhecimentos e conteúdo, mas também constrói significados e valores sociais e culturais, vendo o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação” (ESTEVES, 2014, p. 28).

Podemos fazer aqui a observação ao tão discutido “currículo oculto”. Está demonstrado pelo cotidiano escolar e até mesmo na estrutura físico-arquitetônico da escola, bem como na seleção dos conteúdos escolares, que a intenção do “currículo oculto” já não é mais “oculta”; suas intenções ideológicas, políticas e culturais são claras e evidentes, contagiando, inclusive, os professores acomodados ou satisfeitos com a função neocapitalista de tais intenções curriculares.

O currículo escolar imposto pelas coordenações da EJA médio não está intencionado em conscientizar os alunos sobre a possibilidade de mudança/mobilidade social que ele pode ter através do projeto emancipador, o que faz com esse estudante adquira uma postura conformista. Isso porque, por ele já estar em uma idade/série distorcida, não se vê mais “capacitado” para galgar os graus da vida acadêmica, ser aprovado em concursos públicos e outras possibilidades que o mundo acadêmico pode oferecer, tanto no sentido financeiro como no aprofundamento dos conhecimentos científico e pessoal.

O aluno é induzido a esse currículo politizado e estatal, pelo qual se ele conseguir montar um pequeno negócio, como um salão de beleza, uma oficina mecânica ou algo assim ou, quando muito, ser um empregado, prestador de serviços desses ou de outros ramos comerciais/empresariais, já pode se sentir satisfeito.

Podemos utilizar aqui, o conceito da “razão indolente”, em que “os espaços não formais de educação são marginalizados e têm sua produção de conhecimento e cultura invisibilizada” (ESTEVES, 2014, p. 22-23); dar a voz aos marginalizados pela educação é uma das maiores manifestações do cotidiano escolar.

Assim, é um fato que os alunos da EJA são considerados “excluídos”, “marginalizados” pela dita “educação regular”; nela são remanejados e matriculados os alunos que estão em idade/série distorcida, considerados “atrasados”, de “baixo rendimento”, “com ritmos de aprendizagem baixos”.

A intenção desta pesquisa também é dar voz a esses ditos “marginalizados” ou “excluídos”, desmitificar essa “herança cultural” educacional da EJA, principalmente, em relação aos que estão no nível médio. É válida aqui, a citação de Gonçalves:

Nós, mergulhados e encharcados por nossos cotidianos, deixamos de ser objetos para sermos sujeitos, colaboradores e copesquisadores, assumindo a necessidade de juntos lidarmos com as nossas convergências, divergências e tensões, tanto que em alguns momentos nossas conversas eram tão intensas que precisávamos mais do que estar mergulhados na escola (GONÇALVES, 2012, p. 33).

Seguindo o pensamento de Gonçalves *apud* Boaventura de Sousa Santos (2012, p. 33), buscamos “assim, tentar desinvisibilizar elementos do cotidiano que evidenciam práticas e diálogos entre conhecimentos para além das normas”, reforçando a ideia de currículo como criação do cotidiano, fazendo com que nos identifiquemos com essa ideia; dialogando com o cotidiano escolar do ensino médio da EJA/Médio das escolas estaduais de Rio Branco, e imersos nele, sendo e fazendo parte da tessitura desta análise.

Esteves nos acrescenta:

Penso ser necessário entender a vida cotidiana não mais como uma dimensão existencial específica do mundo real, mas uma forma por meio da qual seja possível compreender as leituras de mundo, atentando para a sua complexidade que não pode ser reduzida àquilo que é compreensível por meio de estudos estruturais (ESTEVES, 2014, p. 31).

Em quase uma década trabalhando com a EJA, percebemos que alguns alunos realmente se veem rebaixados, inferiorizados e até perdidos no seu curso escolar. Em grande parte, por conta dessa influência desse currículo intencional, reduzindo, afunilando, achatando os conteúdos que são relevantes para realizar a tão temida prova do Enem. Assim, colocando no lugar desses conteúdos, as aulas sobre empreendedorismo, sendo essas aulas incorporadas de forma transversal às disciplinas,

cabendo-lhes, inclusive, formas de avaliação formal, culminando com uma feira ao final dos módulos.

Imagem 01: Feira do Empreendedorismo com os alunos da EJA na escola Lindaura Martins Leitão, 2019.



As salas de aulas devem apresentar, ao final desses módulos, os resultados conteudistas em forma de produções comerciais, inclusive, já exercidas pelos próprios alunos, pois trata-se, na grande maioria, de trabalhadores informais da área comercial e empresarial, materializando-se nessas feiras o espírito neoliberal, capitalista, comercial e de subordinação destes aos grandes comércios e empresas que dominam essas áreas.

Por isso, “a pesquisa no/do/com os cotidianos escolares colocam-nos na posição de quem quer conhecer e compreender bem de perto as formas de ser e estar no mundo” (ESTEVEVES, 2014, p. 32).

Não obstante, é necessário descrever a escola como um espaço multicultural, plural, heterogêneo com intenções homogêneas e individualistas, que tenta adestrar seus alunos aos moldes sociais ideológicos predominantes em seus espaços sociais.

Quando os currículos praticados no cotidiano escolar entram em choque com o currículo emancipação, que visa a possibilidade de mudança/mobilidade social dos alunos, estes começam a refletir entre si sobre práticas, objetivos e resultados.

É nesse momento que se forma a construção da consciência política dos alunos, pois são levados a pensar na sua função social, no sentido da vida, no seu papel na sociedade e no mundo, olham para si mesmos, para a construção do seu meio familiar e social, e isso faz surgirem necessidades e vontade de, ao menos, questionarem o que poderão ser no futuro.

O currículo, portanto, está originalmente exposto na divisão das disciplinas escolares (Geografia, Matemática, Língua Portuguesa...), que, por sua vez, dependendo do módulo trabalhado, selecionam os conteúdos considerados mais importantes de acordo com o referencial teórico ou matriz curricular, que é um documento norteador elaborado/direcionado pela coordenação pedagógica, de onde os professores devem fazer seus planos de aula e ministrá-los em sala de aula.

Na referência ou matriz curricular, se manifestam as relações de poder, que demonstram o currículo intencional e a hierarquia daquilo que deve ser ou não estudado, mostrando-se parte original do currículo, uma vez que, por sua natureza, o currículo escolar tem a função primordial de oferecer as disciplinas e os conteúdos que devem ser ministrados nas escolas. Como afirma Esteves:

Entender que relações hierárquicas entre os conhecimentos se traduzem em relações de poder entre os sujeitos detentores dos diferentes conhecimentos. Relações não hierarquizadas, do mesmo modo, permitem maior diálogo entre as diversas identidades, de conhecimento, sociais, constituindo-se como relações de autoridade partilhada (ESTEVES, 2014, p. 93).

Tratar desses movimentos na EJA, mesmo como professor, realmente não é fácil. Tanto pela delicadeza que ele deve apresentar e expor aos alunos, como também pela habilidade de tentar trabalhar o ensino da forma mais adequada à heterogeneidade cultural e às discrepâncias sociais e etárias dos seus alunos.

Costa (2015) analisa que as instâncias governamentais não conhecem realmente os perfis dos sujeitos da EJA e, por conta disso, elaboram currículos pouco adequados à realidade dos estudantes, provocando um distanciamento entre as determinações curriculares e as práticas realizadas em classe:

Os professores admitem construir seus próprios currículos e metodologias, partindo daquilo que conhecem dos seus alunos. Mesmo afirmando conhecer seus alunos e sabendo que a maioria pretende continuar seus estudos, os professores admitem não trabalhar visando essa continuidade e não os preparam, de maneira ampla, para exames e cursos Pós-Ensino Médio. De forma geral, os professores primam por um trabalho que se aproxima da realidade cotidiana dos alunos, mas admitem não os preparar de maneira satisfatória para a continuidade acadêmica (COSTA, 2015, p. 8-9).

A construção do currículo se faz com a ação didática dos professores da própria EJA nas escolas das cidades locais, e acredita-se ser esse currículo próximo da realidade dos alunos, mas admite-se que este não é satisfatório para a continuidade da vida

acadêmica. O autor define a Educação como um ato definitivo e que os estudos trariam uma “conscientização cidadã, emancipatória e com vistas à criticidade” (COSTA, 2015, p. 118).

Como em outras análises, “existe um abismo que distancia as práticas pedagógicas dos professores da EJA do Ensino Médio e as determinações curriculares nacionais e estaduais” (COSTA, 2015, p 118), em que alguns professores selecionam os conteúdos distanciados das orientações dadas pela Secretaria e coordenação da EJA, aproximando-se das realidades cotidianas dos alunos.

Entretanto, faltam aos professores formações sistematizadas e especializadas para esse trabalho curricular do cotidiano. Porém, é necessário o entendimento da especificidade do objeto de pesquisa de uma localidade específica, não sendo uma visão global a toda a esfera da EJA. É importante destacar, ainda, uma parte da pesquisa de Costa:

Observamos que a aproximação com os estudantes proporciona ao professor conhecer com quais sujeitos ele irá trabalhar e, assim, poder aplicar o currículo de maneira a atender melhor seus estudantes. Estudantes esses que sonham em dar continuidade em sua vida acadêmica e que encontram, no pouco tempo – tanto de curso, quanto tempo hábil para se dedicar aos estudos –, talvez o maior inimigo para a realização desse sonho (COSTA, 2015, p. 119).

A aproximação entre trabalho docente e alunos é importante para a aprendizagem e a prática dos currículos no âmbito escolar na EJA, pois se trata de alunos que possuem um histórico de vida onde a subalternização, muitas vezes, foi e ainda é, por vezes, lugar comum. Reconhecer esses alunos enquanto sujeitos de igualdade de direitos, cuja escolarização deve ser pautada pela equidade e proporcionar a eles o caminho para a verdadeira emancipação é um compromisso social.

Costa (2015, p. 23) relata que: “ainda que de forma não necessariamente organizada, a escola é excludente” e que “os currículos refletem aquilo que as classes dominantes têm como parâmetros em detrimento da cultura dos menos favorecidos”. O autor também nos traz um alerta quanto a “estudar o currículo da Educação de Jovens e Adultos”, pois “torna-se necessário um olhar crítico que reverbera as discrepâncias sociais”, uma vez que “a maioria dos alunos são provenientes de classes sociais menos favorecidas”.

Oliveira (2012) parte do entendimento de que “o currículo é produto do cotidiano escolar e um processo de criação sempre provisório, que une teoria e prática em diversos momentos e circunstâncias da vida dos atores da escola”. Portanto, a nossa matéria se apresentará no desenvolvimento da pesquisa no cotidiano escolar, assim como vimos nos outros estudos aqui citados; é desse desenvolvimento que virá a fonte viva e dinâmica que trará as inscrições nesta construção científica.

Vale demonstrar aqui, a importância da “educação escolar” de Paulo Freire (1968); educação esta que é capaz de tornar o currículo mais social e democrático em detrimento da “educação bancária”, onde o aluno é um receptor de informações, objetivando dar à sociedade um resultado satisfatório de interesse do neocapitalismo.

Enxergamos a importância de estudar o currículo como um importante fator de estruturação pedagógica escolar na EJA, acrescentando a importância da promoção de conteúdos que realmente façam sentido ao aluno; demonstrando assim, a sua realidade de vida e de mundo, que promova/desperte/motive a vontade/necessidade de mudança/mobilidade social ou, ao menos, a reflexão acerca da possibilidade destas em sua vida.

Não há um espaço mais decisivo e finalístico que a sala de aula do ensino médio da EJA. Chegar a ele é uma vitória e motivo de comemoração para muitos alunos, por conta das inúmeras batalhas travadas por eles para estarem ali. Nele, está o último degrau para o tão sonhado certificado de conclusão do ensino médio, um troféu para muitos alunos, fruto de muitas resistências e resiliências.

Costa (2015) apresenta experiências, relatos, traçando perfis e descrevendo a heterogeneidade dos alunos e o papel importante dos professores como “atores deste cenário”. Nessa tecelagem, apresenta que os seus atores:

São pessoas que, mais que ler prontuários, receitas, itinerários de ônibus, endereços ou ajudar na tarefa dos filhos, precisam se reconhecer enquanto cidadãos e sujeitos de um processo participativo na política, na economia, enfim, no processo de construção da sua sociedade. E, por isso, devem ser *participantespensantes* de um processo de construção do currículo praticado na EJA. Uma direção para esse caminho de construção da identidade cidadã tem com um dos alicerces a escola e a difusão de conhecimento. Mas a redução do número de alunos na EJA no país, não está na falta de interesse por parte dos alunos potenciais da EJA (COSTA, 2015, p. 64).

Acrescenta ele, em relação aos professores da EJA:

Ser professor de jovens e adultos não é tarefa fácil. Esses educandos requerem muito mais que o simples aprendizado do conteúdo de cada disciplina. Na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio não é diferente. Trabalhar com perfis tão heterogêneos requer do professor da EJA um processo de formação que privilegie as diferenças, que supra as necessidades de um aprendizado diferenciado dos processos de outras classes do ensino (COSTA, 2015, p. 6).

Percebemos, mergulhados no cotidiano escolar, em muitos casos, que os professores são meros reprodutores do currículo organizado, baseado no referencial ou na matriz curricular indicada pelo coordenador pedagógico, sem se preocuparem com o sentido social que sua função lhes atribui, preocupando-se apenas em avaliar conforme os ditames da pedagogia tradicional, tecnicista ou bancária.

Alguns se preocupam apenas com o número de aprovados, visando o aumento da verba escolar e os prêmios de bonificação que poderão receber em seus honorários docentes, um algo a mais. Por outro lado, é importante a seguinte reflexão:

Cabe àqueles que promovem o currículo para esses jovens e adultos pensarem não apenas que é necessário adaptar sua prática pedagógica aos novos sujeitos que chegaram nos últimos anos na escola, mas se conscientizarem e se prepararem sabendo constantemente que “o novo sempre vem”. Só assim teremos professores e responsáveis pela Educação preparados para trabalharem com a diversidade. Para isso, eles devem entender que são necessárias “outras pedagogias para outros sujeitos”. Uma pedagogia que não seja estática, valendo-se de uma prática e construção de um currículo cotidiano (COSTA, 2015, p. 121).

A estrutura do ensino da EJA é baseada nas referências curriculares; cada disciplina tem a sua. No caso do ensino fundamental - anos iniciais, os eixos temáticos são os mesmos, pois trata-se de turmas multisseriadas, onde a maior preocupação dos professores (formados em Pedagogia) é a alfabetização e o letramento dos seus alunos. Referenciais estes encaminhados pelos assessores pedagógicos (nome dado ao coordenador pedagógico), que já vieram prontos e acabados pela Coejape (Coordenação da EJA e Programas Especiais).

Baseados nessas referências, os professores irão realizar o plano de aula ou a sequência didática. Essas referências curriculares são estáticas, enrijecidas e imparciais. Apresentam-se como um demonstrativo de conteúdos que os professores terão que trabalhar em sala de aula, conforme as etapas previamente determinadas pelo plano de aula ou sequência didática.

O currículo se expressa no referencial, apresentando-se como uma lista de informações, exercícios e dinâmicas sobre o conteúdo exposto na sala de aula, pelo qual os alunos irão adquirir os conhecimentos necessários, absorvendo e apresentando um produto requerido pelo sistema.

Os planos e sequências didáticas são como uma receita de bolo, com seus elementos, dosagens e modos de preparo, esperando um resultado satisfatório e agradável. Não é assim que ocorre e nem deveria ser. O currículo é construído pelo cotidiano e por ele vai se moldando, entrelaçado nesse meio social. Cabe a seguinte reflexão de Inês Barbosa de Oliveira:

É impossível reduzir a vida cotidiana aos seus elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna. Ela inclui enredamentos de toda a sorte, dinâmicas e provisoriidades que a tornam impressionável em leituras definitivas, certa invisibilidade de alguns de seus aspectos, causados tanto pelos processos de inviabilização do quais são “vítimas”, quanto pelos limites dos que a observam, ou pelo fato de que “a realidade jamais de mostra como é”, sendo incaptável no seu ângulo através da simples observação (OLIVEIRA, 2012, p. 64).

Surtem, na sala de aula, muitos elementos que fogem à rotina, fazendo com que aquilo que foi intencionado pelo currículo se faça disperso, enriquecido com essas tessituras do cotidiano, deixando de se tornar estático, enrijecido e instrutivo, para ser algo móvel, vivo e variável. Os alunos da EJA, com suas histórias e próprias formas de aprendizagens e conhecimentos, tornam o currículo enriquecido no cotidiano da sala de aula.

### **3.4 Políticas e ações docentes no currículo escolar da EJA**

Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016) nos dão um suporte teórico para a discussão apresentada através do estudo destinado aos educadores e aos pesquisadores em educação que vivenciam e refletem sobre o cotidiano escolar e as políticas públicas educacionais. O ponto central do estudo deles está na conceituação da relação entre a política e a prática. Afirmam que esse é um binário “enganoso e desenvolvem a desconstrução dessa correlação” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Afirmam os autores que as políticas são feitas pelo e para os professores, sendo eles atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política, pois a “política é escrita nos corpos e



produz posições específicas dos sujeitos”. Elas são “decodificadas e recodificadas de textos e artefatos complexos como tal; decodificar essas complexidades é um processo de compreensão e tradução” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 45).

Para isso, é necessário observar a política em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem, interpretando e reinterpretando suas práticas, pois elas não são apenas idealistas ou ideológicas, elas se expressam nos currículos.

Nesse sentido, cabe a reflexão acerca do contexto no qual determinado currículo está inserido, pois, de acordo com as variantes, alternâncias e vulnerabilidades das localidades específicas, o currículo e suas manifestações cotidianas podem ser bastante afetados, influenciados e moldados.

São necessárias, sempre, a análise, a interpretação e a avaliação dos mais variados contextos, tempos, cotidianos e modos escolares para termos uma interpretação mais próxima no que se refere às manifestações políticas curriculares localizadas.

É importante descrever as influências, as traduções e as interpretações acerca das relações das políticas de financiamento nas manifestações curriculares escolares. Encontramos nelas resultados satisfatórios e desejáveis, motivados pelas bonificações, premiações e reconhecimentos das políticas de valorização profissional, pelas quais, aos profissionais da educação, cabe realizar um trabalho que oriente os alunos a alcançarem bons resultados nas provas e, até mesmo, nos exames externos.

Por outro lado, devemos reconhecer o currículo como um espaço de luta social, tanto de forma introspectiva como extrospectiva, ele exprime poderes políticos, arraiga anseios, desejos e vontades de mudanças e instabilidades, com a capacidade de se configurar e reconfigurar conforme o multiculturalismo local.

Os professores devem apresentar, para execução dos trabalhos, o plano de aula ou a sequência didática. Se determinado conteúdo for aplicado apenas em uma aula, será um plano de aula. Por outro lado, se o professor intenciona trabalhar aquele conteúdo por mais de uma aula, ele irá elaborar então, uma sequência didática.

Normalmente, os professores preferem elaborar sequências didáticas quinzenais, quando possível, pois, nas medidas prisionais e socioeducativas, não é possível realizar

sequências didáticas, somente planos de aula, por conta do ambiente hostil e imprevisível. Essas sequências são feitas por áreas de conhecimento ou de forma individual, se o professor preferir.

As escolas que trabalham com a EJA estão inseridas em núcleos de acordo com sua proximidade geográfica. Cada núcleo tem uma escola sede e, nessas escolas, ocorrem a reunião dos assistentes e coordenadores da EJA e os encontros pedagógicos dos professores no sábado, que se realizam, no máximo, duas vezes por mês.

Nesses encontros pedagógicos, os professores unem-se por área e depois por escola em que trabalham. É um espaço onde são dados direcionamentos, informações, distribuem-se demandas, acompanhamentos e acontecem as elaborações das sequências ou planos de aula. Esses encontros são muito importantes e possuem características obrigacionais, pois, caso o professor falte, sofrerá descontos salariais e outras sanções, como a elaboração individual da sequência didática, além de correr o risco de não receber a VDP<sup>1</sup>.

A sequência didática da EJA é diferente das outras modalidades de ensino. O primeiro passo da aula é a acolhida, em que o professor inicia com uma mensagem, música ou vídeo de motivação e boas-vindas, para que o aluno se sinta à vontade em sala de aula. Orienta-se que a disposição das cadeiras da sala de aula esteja em semicírculo, para que as aulas transcorram com maior participação dos alunos, no estilo pedagógico freiriano.

Essas composições da sequência didática ou plano de aula se assemelham, em alguns pontos, ao ensino regular, como o embasamento teórico. Porém, como se trata de uma modalidade onde os anos de estudos são abreviados, as referências curriculares apresentam os conteúdos selecionados, elegendo os considerados mais importantes.

I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas (RESOLUÇÃO Nº 3, 2010, p 1).

A partir dessas orientações, o professor também selecionará os conteúdos que ele considera mais importantes, filtrando ainda mais o conhecimento básico da disciplina

---

<sup>1</sup> Política de Valorização do trabalhador em Educação.

em andamento. Com isso, o professor encontra-se em situação didática ainda mais complicada, pois o tempo de aula por dia é de três horas e meia, o que já é muito pouco, levando em consideração a quantidade de conteúdos que devem ser ministrados até a conclusão de cada módulo.

A evasão escolar é um problema que afeta bastante o desenvolvimento dos trabalhos da EJA. Traz vários problemas de cunho interno e externo. No plano interno, causa baixa frequência, desânimo entre os alunos remanescentes, desperta uma certa tendência a outros alunos também desistirem, além de afetar na possível contratação de mais professores para atuarem na modalidade, causando um efeito contrário: a quebra de contratos entre os professores ativos, pois, com a grande evasão, fecham-se turmas e escolas, suplantando a vaga de emprego desses professores.

No plano externo, os efeitos são direcionados às decisões políticas da Coejape. Decisões que vão desde o fechamento de turmas, quebra de contrato dos professores, fechamento de escolas, até a redução na oferta de matrículas, implicando negativamente no censo escolar, inviabilizando mais recursos para a modalidade e, por consequência, para a escola que a oferta.

A situação ainda se torna mais incisiva quando é imputada, de forma intrínseca e indireta, a culpa da grande evasão escolar aos professores, pois alguns deles não fazem aula lúdicas e, por isso, não despertam a atenção necessária no aluno para ele se sentir atraído pelas aulas.

O professor da EJA, nesse contexto educacional, molda a sua identidade profissional. Não assume um caráter diferente dos outros professores das outras modalidades, no sentido da função ou do ofício, mas, sim, na prática docente, metodológica; e essas outras atribuições de apadrinhamento e resgate das turmas tornam a docência na EJA um trabalho diferenciado em relação ao trabalho dos professores das outras modalidades, assumindo a sua profissionalidade própria. Aqui, cabe-nos a reflexão de Dourado:

Outro conceito que identifica o profissional de educação é o de profissionalidade. Ele expressa, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade. Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade

profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural (DOURADO, 2016, p. 39).

Nas salas de aulas da EJA, há, internamente e de forma concordante entre os professores, o sistema de “apadrinhamento”, onde cada um deles se torna responsável por uma turma, e lhes é atribuída a função de estar em contanto mais direto com os alunos daquela turma. O professor, então, irá observar quais são os alunos menos presentes, entrar em contato com eles e, posteriormente, convencê-los a retornarem à sala de aula, com garantias de justificativas das faltas.

Caso o professor não realize essa tarefa, lhe será atribuída a culpa por omissão por não contribuir para a continuidade da EJA naquela escola, sendo visto de forma negativa pela assessoria e coordenação pedagógica. Por outro lado, se esse mesmo professor realiza essa tarefa e obtém êxito, ser-lhe-ão conferidos elogios e reconhecimento como um bom profissional e por um bom trabalho “docente”.

Assim, foram apresentadas, neste capítulo, articulações teóricas e conceituais acerca da EJA, através das análises de Jane Paiva, bem como sobre o currículo e as práticas curriculares, com base em Inês Barbosa e Rafael Marques Gonçalves, entrelaçadas nas teorias do conhecimento emancipação e regulação e das sociologias das ausências e das emergências de Boaventura de Souza, além das reflexões sobre a prática curricular em outros autores citados no corpo do texto. Essas concepções são trilhas teóricas que embasam esta dissertação.

#### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Nosso principal viés metodológico se apresenta no mergulho do cotidiano da EJA, na escola Fábrica de Asas. Podemos descrever esse cotidiano como algo corriqueiro, por vezes, despercebido, sem muita relevância para a sociedade ou até mesmo para as ciências em geral.

O cotidiano, - costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias no cotidiano escolar nada se passa quando se parece passa que fuja à ordem fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as - modalidades através das quais se passa o cotidiano – nos damos conta de que nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (PAIS,2003, p. 28).

Podemos então afirmar que “a fonte primária de todo o conhecimento é o cotidiano, é o vivido” (PAIS, 2003, p. 47).

Imagem 02: Equipe de professores e a gestora da escola Fábrica de Asas



Ao discutir o cotidiano, é necessário compreender o seu conceito acima exposto, pois este está ligado ao discurso epistemológico da sociologia do cotidiano.

Eis-nos num dos terrenos da sociologia da vida quotidiana por onde frutifica a teoria da ação. Para além das entidades constitutivas da sociologia – que os coletivos sociais (grupos, classes, populações) que os indivíduos (atores, agentes, sujeitos) -, a sociologia da vida cotidiana introduz um novo objeto de estudo: o da das situações de interlocução (PAIS, 2003, p.15).

Podemos pensar, de forma inicial, que “o cotidiano remete à rotina, ao dia a dia, aos hábitos e aos costumes, aos deveres e fazeres que, cotidianamente, temos, produzimos

e sentimos sempre de uma mesma maneira, ocultando nossas ações, apontando-as como rotineiras” (GONÇALVES, 2012. p. 26).

Na sociologia do cotidiano, podemos trazer as vozes, interações, interlocuções de seus participantes. Delas, extraem-se as informações derivadas das ações docentes e as interações destas com os alunos das salas de aulas. É dessa perspectiva teórica que buscaremos tecer as informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo essas “coisas, aparentemente corriqueiras e quase imperceptíveis, que o cotidiano é feito, é pensado, é vivido e sentido” (GONÇALVES, 2012. p. 26).

Por esse viés, “a própria sala de aula é transformada num laboratório de vivências e descobertas cotidianas movidas pela nossa curiosidade sociológica” (PAIS, 2003, p. 12), mostrando-se rica em detalhes extraídos do rotineiro, corriqueiro, trivial. É das salas de aulas da EJA, do cotidiano rotineiro, das coisas singelas e aparentemente fugidias de onde deverão sair as informações que constituirão a tessitura aqui proposta.

Nesse sentido, a sociologia do cotidiano é uma sociologia de protesto contra todas aquelas formas de reificação social, animadas por uma avassaladora ânsia de posse. Para a sociologia do cotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão da sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que e passa no cotidiano (PAIS, 2003, p. 28).

Para entender o que se passa no cotidiano, faz-se necessário entender que não existe a posse do conhecimento, do social e até mesmo da vida real. Porém, é essa incoerência que precisa se fazer entendida para podermos entender algo das ações cotidianas, no caso em questão, das escolares, relacionadas ao ensino da EJA.

Destrinchar o real, percebendo as peculiaridades da vida cotidiana escolar da EJA, seguindo as suas pontas soltas, os detalhes, as pontilhas, e que são identificados, colhidos, são formas para a desinvisibilização do cotidiano das ações dos professores.

A perspectiva metodológica do cotidiano se consiste precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas (PAIS, 2003, p. 30).

O cotidiano, portanto, caracteriza-se como a “alma da sociologia do cotidiano não está nos fatos, e sim no modo como se se acerca desses fatos, ditos cotidianos – o

modo como os interroga e os revela” (PAIS, 2003, p. 32). Para Pais (2003, 32), “a Sociologia da vida cotidiana tem sido vista como uma microssociologia”. Ou seja, dos “lugares sociais da produção de sentido comum, é vista não nas estruturas e sim nos ângulos de observação e pontos focais em função de diferentes interesses teóricos e empíricos”.

Como se sem paisagem não houvesse passagem: nem de tempo nem de transeuntes. Contudo, fazendo uma transposição para o domínio da realidade social, é justamente a indisciplina do cotidiano que mais facilmente se esquivava à captação sociológica. Paisagens de constâncias e rotinas aparentes donde irrompem as inconstâncias e rupturas da vida cotidiana (PAIS, 2003, p. 52).

No cotidiano, conseguimos enxergar os pormenores, que são revelados nas estruturas sociais, porém, de forma eventual. O conhecimento extraído desse cotidiano é mimético, pois o “conhecimento é mimético no sentido em que elementos do objeto vivido entram na vivência na representação desse objeto” (PAIS, 2003, p. 51). Agrega-se que o cotidiano deve ser tomado como fio condutor do conhecimento da sociedade.

O corriqueiro, o trivial, o rotineiro e o banal do cotidiano escolar serão os principais aspectos destacados para análise do nosso cotidiano escolar da EJA. A aplicação conceitual, epistemológica e metodológica da sociologia do cotidiano. “Compete a sociologia da vida cotidiana revelar a riqueza oculta do cotidiano banal, trivial, repetitivo, sob a aparente pobreza e trivialidade da rotina” (PAIS, 2003, p. 70).

O pesquisador viaja pelo cotidiano e, nessa vigem, observa os pormenores, o corriqueiro, os elementos do seu objeto de estudo; por isso, o cotidiano é fonte de conhecimento, destacando o singular, abrindo as “brechas para o desenvolvimento de uma sociologia descomprometida com os dogmas e mais e mais ancorados ao mundo da realidade cotidiano” (PAIS, 2003, p. 70).

A sociologia da vida cotidiana tem de saber penetrar neste universo de mistificação para melhor poder sair dele e, acima de tudo, para melhor compreender. Agarrando-se aos estereótipos, aos retratos distorcidos são os “negativos” fotografos, os “escuras” que lhes permitem pôr a descoberto os “claros” da realidade (PAIS, 2003, p. 44).

A sociologia do cotidiano não abandona os desperdícios do social, sendo eles desvalorizados pela sociologia dita positivista; para a primeira, todo o social se faz importante; algumas vezes, mesmo na rotina, há rupturas e quebras e é nessa quebra da

rotina onde apresentam-se os fatores emancipatórios, relevantes e, no nosso caso, onde se manifesta o currículo, através da ação dos docentes na rotina das salas de aula da EJA.

O cotidiano é visto por Oliveira (2012, p. 53) “como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações de tessituras de relações sociais e de redes de conhecimento e valores”. Oliveira contrapõe-se ao pensamento hegemônico, que observa o cotidiano com um *espaçotempo* de repetição e do sendo comum”, onde não há criação de conhecimentos. Contudo, o cotidiano é uma realização do “*complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem, tratando-se, portanto, de compreender como se dar essa articulação entre os diversos” (OLIVEIRA, 2012, p. 60).

Entender os diversos aspectos das pluralidades do cotidiano escolar deve ser o nosso alvo de observação. A compreensão de suas articulações é o fio condutor que devemos analisar, para enxergarmos os variados conhecimentos presentes ali, naquele *espaçotempo*, pois:

É no espaço tempo da complexidade da vida social, no qual se inscreve toda a produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí, a extrema importância de aprofundar a compreensão de sua complexidade intrínseca, das múltiplas e dinâmicas facetas desse mundo da vida insaprisional e pleno das fugacidades, desestabilização, acontecimentos e as possibilidades emancipatórias que nele se inscrevem, dentro e fora das escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 60).

É no cotidiano que são criados os conhecimentos e acolchoadas as relações entre esses mesmos conhecimentos e os sujeitos ali envolvidos, importantes não só para a vida cotidiana, mas para as práticas sociais do conhecimento, que podem colaborar com a tessitura cotidiana da emancipação social.

O mergulho no cotidiano escolar nos permitirá detectar, observar e estudar as realidades sociais e suas complexidades, desorganizações, dinamismos e provisoriedades, mesmo que de forma incompleta e parcial, porém, é nas práticas docentes que poderemos desinvisibilizar as práticas sociais que estão em andamento, permitindo vislumbrar as possibilidades potenciais emancipatórias do currículo *praticadospensados* pelos *sujeitospraticantes* nesses *espaçotempos* escolares.

Em contrapartida, “é impossível reduzir a vida cotidiana aos seus elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela



encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna” (OLIVEIRA, 2012, p. 63), justamente por ele (o cotidiano) não se reduzir ao medido, controlável, organizado e permanente; é dinâmico, vivo, fungível. Dessas vivências e observando sua fungibilidade extrairemos os conhecimentos que nos possibilitarão estudar o cotidiano escolar da EJA.

Vivenciar esse cotidiano escolar na EJA tem sido algo valoroso e honroso para nós e para muitos professores que dele fazem parte, pois o perfil dos alunos da EJA é de jovens, adultos, velhos (mulheres, homossexuais) que, por razões variadas e individuais, deixaram de estudar no tempo certo, distanciando-se da escola e dos saberes científicos e sistematizados por ela oferecidos.

Quando esse público retorna à escola, os conteúdos curriculares sistematizados já não são mais os mesmos estudados anteriormente no ensino regular, pois a grade curricular da EJA é composta de conteúdos minimizados, achatados, por conta da carga horária reduzida.

A metodologia desta pesquisa, portanto, irá se fazendo e se revelando ao longo de seu processo; contando, assim, com as conversas de cinco professores da escola Fábrica de Asas, através de um diálogo, pelos quais irão descrever/narrar suas ações e práticas docentes no dia a dia e no cotidiano escolar.

Refletimos sobre essas práticas como possíveis rupturas das intenções ideológicas das políticas curriculares vigentes, criando, inventando e reinventando o currículo em suas ações e práticas, inserido no processo de ensino e aprendizado do aluno. Esse currículo e essas práticas podem despertar a consciência crítica do aluno, apontando possíveis alternativas, mudanças e mobilidades sociais.

Nilda Alves (2011) desenvolve a ideia de que a pesquisa no/do cotidiano supõe aceitarmos a teoria como limite e não como potencialidade em nossas pesquisas, pois as teorias preconcebidas dificultam a percepção de acontecimentos não contemplados em nossas hipóteses de trabalho.

A pesquisa no/do cotidiano trabalha na condição de serem “narradas experiências tecidas juntamente com os professores, tarefa que transcende o pesquisador na tentativa de que a arte de *saberfazer* não sejam fadadas ao esquecimento” (MATTOS, 2013, p. 128). Nesse sentido, vale a pena retomar o que nos diz Gonçalves:

Nós, mergulhados e encharcados por nossos cotidianos, deixamos de ser objetos para sermos sujeitos, colaboradores e copesquisadores, assumindo a necessidade de juntos lidarmos com as nossas convergências, divergências e tensões, tanto que em alguns momentos nossas conversas eram tão intensas que precisávamos mais do que estar mergulhados na escola” (GONÇALVES, 2012, p. 33).

Baseado nas leituras de Oliveira, (2005, p. 62) nos faz observar que ao trabalhar esses *espaçostempos* do viver cotidiano e as articulações entre eles, temos que considerar os vínculos que estes mantêm com as macroestruturas, que, além de lhes circunscreverem possibilidades, atuam permanentemente produzindo modificações que não podem ser negligenciadas, se não queremos ser envolvidos por uma maré negra que nos oblitera a compreensão dos fatores da realidade macroscópica que a todo momento intervém nas ações concretas desenvolvidas sempre na micro realidade da grande escala.

Essas “artes de fazer dos *praticantespensantes* da vida cotidiana, o diálogo e as conversas, definem as circunstâncias das suas ações” (OLIVEIRA, 2012, p. 52). O trabalho de pesquisa nos/dos/com o cotidiano das escolas pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos astuciosos e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhe são impostas, buscando desinvisibilizar essas ações cotidianas e compreendê-las como criação curricular, em sua originalidade e em suas regras próprias de produção e desenvolvimento.

#### **4.1 Caracterizando o *espaçotempo* da pesquisa**

Os caminhos metodológicos desta pesquisa são permeados por reflexões, apontamentos, análises bibliográficas e teóricas, refinando-se e moldando-se através das imersões nos cotidianos escolares descritos e vivenciados pelos professores e por este pesquisador mesmo, enquanto professor-pesquisador, pois é nos currículos *praticadospensados* onde se concentram os maiores esforços para essa dissertação.

A escola Fábrica de Asas é o campo desta pesquisa. Localizada em um dos bairros distantes do Centro da cidade (Estrada Dias Martins, 6700, Conjunto Universitário, Bairro Distrito Industrial, Rio Branco/AC). A escola é integralmente da modalidade de ensino da EJA. Faz parte do sistema prisional acreano, com seus espaços localizados no próprio complexo penitenciário, onde há salas de aulas reservadas para as atividades didáticas e pedagógicas.

Esse espaço escolar, possui características muito peculiares em relação as demais escolas da EJA na cidade. O seu espaço físico-arquitetônico está inserido dentro do complexo penitenciários, no meio dos pavilhões onde os presos estão cumprindo suas penas. Nessa configuração, o currículo sistematizado deve ser ainda mais imponente. As aulas devem ser mais centradas nos conteúdos, os professores cercam-se de escassez de materiais didáticos, já que naquele espaço, não se-pode levar objetos cortantes e que tragam algum risco a vida de todos.

Com isso, nos nós vemos limitados quanto aos recursos didáticos. Mesmo quando tentamos fazer algo diferente, como um “cine pipoca” por exemplo, é preciso a autorização expressa dos diretores do IAPEN e da escola, além da aprovação da chefe de equipe dos policiais penais. Mas mesmo com essas limitações, ainda conseguimos praticar e acionar atividades didáticas que possam romper com a metodologia enrijecida dos planos de aula. Quando trazemos uma acolhida (elemento motivador para o aluno, passo inicial da aula, podendo ser uma mensagem, vídeo motivacional, música), ao levar a letra de uma música, trazer objetos para um experimento físico/biológico e outros mais, estamos criando/inventando/reinventando as práticas curriculares nesse espaço escolar.

A escola Fábrica de Asas, começou com um quadro reduzido de professores, ao longo do tempo, sua oferta e demanda carcerária aumentaram. Atualmente, a escola funciona em três espaços diferenciados, cada espaço contando com duas turmas: uma matutina e outra vespertina. Nós que ali lecionamos, temos que usar um jaleco padronizado para nos identificarmos, para que os outros profissionais, nos reconheça.

Não é permitido a entrada de nenhum objeto eletrônico ou semelhantes. Somente nos é autorizada a entrada de pen-drive, que anteriormente foi autorizado pela direção do IAPEN. Também há a autorização de entrada de relógios analógicos e alguns tipos de adereços pessoais. Porém, para entrar nos espaços escolares, passa-se por uma revista eletrônica e se necessário, pessoal. É um procedimento de rotina para todas as pessoas que vão para o presídio, tanto os que lá trabalham quanto os que vão resolver outras situações.

Mesmo assim, com essas restrições e certas hostilidades, o espaço da sala de aula é fisicamente semelhante aos das escolas comuns. Neste espaço, nós podemos realizar nossas atividades pedagógicas. É ali, nesse cotidiano, que exercemos nossas práticas e

ações didáticas, fazendo criar, recriar, inventar e reinventar o currículo, aonde o aluno poderá analisar, refletir e/ou despertar a sua consciência crítico-transformadora. Vislumbrando possíveis alternativas e caminhos emancipatórios.

Por conseguinte, a pesquisa se desenvolveu em meio ao contexto da maior pandemia da História até o presente momento, ocasionada pelo novo coronavírus, que interrompeu os trabalhos presenciais de todas as escolas da rede pública de ensino do Acre e do país, para que o vírus não proliferasse, inviabilizando as conversas/diálogos dos professores da Escola Fábrica de Asas de forma pessoal e presencial, tivemos que buscar outras formas de ouvi-los.

Assim sendo, foram realizadas as rodas de conversas por meio das mídias atuais com os professores, acerca das suas ações/práticas docentes que contribuíram para despertar uma consciência crítico-reflexivo, ações criadas/recriadas, inventadas/reinventadas, que emergiram das propostas curriculares que se manifestam nos currículos *praticadospensados*.

As primeiras conversas foram realizadas por meio de gravações de áudios via *WhatsApp*. No primeiro momento, os professores foram questionados sobre suas concepções, objetivos, funções e sobre as finalidades da EJA. A segunda roda de conversas teve como temática as descrições e conceitos sobre o currículo: o que eles pensam sobre o que venha a ser o currículo.

A terceira conversação se debruça sobre as descrições das práticas e ações docentes que promovem as linhas emancipatórias dos alunos. Práticas essas que são direcionadas pelos planos ou sequências de aula, referenciadas pela grade curricular da EJA; um currículo prescrito, sistematizado e designado pela coordenação da EJA. Debruça-se, também, sobre o nosso principal objeto de estudo: as práticas e ações dos docentes que promovem linhas emancipatórias aos alunos durante a transposição do currículo prescrito, mediante as ações e práticas didáticas na sala de aula.

Em outro momento, foram realizadas as conversas com os professores em um encontro único; com cada um deles, na escola mesmo, nos encontros pedagógicos onde reúnem-se para realizar o planejamento das aulas remotas. Foi realizada uma conversa por dia com um professor diferente, tomando todas as medidas sanitárias de prevenção à disseminação do novo coronavírus.

As conversas com os docentes foram realizadas de forma espontânea, deixando os professores, o pesquisador e os documentos falarem mais um pouco sobre suas ações e práticas docentes no cotidiano escolar. Aqui, suas vozes estão sendo ouvidas, junto com seus anseios e projeções, tentando desinvisibilizar o cotidiano escolar na construção do corpo desta pesquisa.

Entre cafezinhos, conversas, elaboração do plano de aula, diálogos e narrativas, os professores foram se revelando os fios condutores que descreveram esta pesquisa: suas ações e práticas exercidas no cotidiano escolar da sala de aula, que promovem a manifestação dos currículos *praticadospensados*.

## 4.2 Os sujeitos *praticantespensantes* da pesquisa

Imagem 03: Da esquerda para direita, Professor/as: Chico Mendes, Eliézio da Silva Bezerra, Coordenador Pedagógico/Ensino da escola, Iolanda Fleming, Marina Silva, Gloria Perez, Ilzamar Mendes, Gestora da escola, Lúcia de Fátima Melo e a Pedagoga do IAPEN.



Os sujeitos *praticantespensantes* desta pesquisa são os professores que trabalham na própria escola Fábrica de Asas, pois são eles que criam, inventam e reinventam os currículos *praticadospensados*. Para tanto, na pretensão de manter a segurança e manutenção da boa ética científica, os verdadeiros nomes e rostos dos professores serão preservados. Como eles fazem parte do sistema prisional; o sigilo das suas identidades pessoais é ato imprescindível para resguardar suas próprias seguranças e integridades físicas.

Para tanto, com a oportunidade de homenagear as personalidades acreanas, foram escolhidos os respectivos pseudônimos: Gloria Perez, Lúcia de Fátima Melo, Iolanda Fleming, Marina Silva, Ilzamar Mendes e o Chico Mendes.

A professora Gloria Perez trabalha há três anos na EJA prisional e nos anos finais do Ensino Fundamental. Formada em Pedagogia, possui magistério, especialização em Psicopedagogia, em Gestão Escolar e em Educação Especial. Leciona na EJA-I referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental-I, com alfabetização e letramento.

A docente narra que a sua chegada à EJA se deu ao longo do tempo, preparando-se e especializando-se, estudando para passar nos processos seletivos para conseguir o presente contrato. Confessa que foi bem difícil, pois havia uma concorrência considerável, com vários desafios. Ao ingressar por meio de processo seletivo, foi designada a lecionar para as alunas, nos prédios femininos, os quais são compostos por duas salas de aulas próximas de duas celas.

Ao entrar nas salas de aula, encontrou ainda mais desafios, pois a sala é trancada durante a ministração das aulas. No primeiro momento, houve um choque muito grande. Contudo, recentemente, ela se sente mais amorosa com a sala de aula e com as alunas, ao ponto de desejar ficar lá por um longo tempo.

O maior interesse da professora em participar da EJA, no percurso de cada eixo, de cada bloco, é ver a evolução das alunas e perceber nelas o desenvolvimento do objetivo maior, que é apreender a ler e escrever. *“Chega a ser emocionante, quando elas chegam com tanta satisfação e tanto orgulho porque estão conseguindo aprender a ler, não há preço! É boa demais essa sensação”* (PEREZ, 2021).

A professora Ilzamar Mendes é da área das ciências naturais do ensino fundamental na EJA. Já trabalhou as disciplinas de Biologia e Química no ensino médio da escola. Trabalha no sistema prisional da escola desde 2010, sendo a professora de maior tempo a contribuir nesta pesquisa.

Iolanda Flemig, formada em Língua Portuguesa, atualmente está concluindo o curso de Pedagogia, especializada em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especial. Entrou assim que se formou em Língua Portuguesa, fez um processo seletivo via curricular, para a zona rural, para trabalhar na EJA. Mas, por ser uma escola de difícil acesso, requerendo moradia fixa do professor, resolveu sair. Com o tempo, ligaram da secretaria, convidando-a para trabalhar na zona urbana, viabilizando a vaga de trabalho na modalidade.

A professora Lúcia de Fátima Melo é formada em Pedagogia pela Ufac e Ciências Sociais pela Unesf (Fundação de Ensino Superior de Olinda), especializada em Gestão Escolar. É Professora multidisciplinar das primeiras séries, junto à ala masculina do sistema prisional da escola Fábrica de Asas. Trabalha há três anos na EJA pela SEE, mas já trabalhou em outras instituições com as primeiras séries.

Marina Silva é professora de Língua Portuguesa, pedagoga, formada pela Universidade federal do Acre (Ufac). Atualmente, trabalha na escola Fábrica de Asas, tanto no primeiro segmento quanto no segundo, ou seja, nos primeiros e segundos ciclos do ensino fundamental. Tem especialização em Psicopedagogia e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos.

Temos por fim, o Professor Chico Mendes, que leciona na área de matemática para os módulos correspondentes ao Ensino Fundamental - II. Ele é um aluno egresso da EJA.

Com as contribuições dos professores, suas narrativas, mergulhamos, assim, nos diálogos e nas conversas do cotidiano escolar, pois é neles que teremos a “capacidade de sentir um pouco de quase tudo o que de banal e rotineiro nos passa, sabendo que é nesse movimento que encontramos a tessitura de conhecimentos em rede, de potências e alternativas” (GONÇALVES, 2012, p. 28).

Após realizadas as descrições das narrativas, diálogos e conversas com os professores, foram transcritas dentro das perspectivas teóricas e conceituais apresentadas nesta pesquisa. Assim, “como *professorpesquisador* que mesmo incomodado pelas minhas ações, erros e acertos, buscava nas relações *teoriapráticateoria* o movimento constante de superação e criação de alternativas para os nossos *fazeressaberes*” (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Um ponto a ser esclarecido é que, apesar de a escola campo de pesquisa estar inserida no sistema prisional, isso não interfere no desenvolvimento do estudo, ao contrário, o enriquece ainda mais. Não é nossa intenção discutir ou pesquisar sobre as peculiaridades da educação nos presídios do estado, tampouco centrar-nos em suas especificidades, diversidades e atribuições.

O objeto principal desta pesquisa são as ações e práticas docentes no *espaçotempo* de criações e invenções dos currículos *praticadospensados* na escola Fábrica de Asas. A percepção desses movimentos no cotidiano escolar é algo a ser perceptível nas conversas/narrativas/diálogos dos professores, fonte desta dissertação. Analisando esses movimentos, destacaremos a criação das alternativas emancipatórias originadas da construção do currículo nessas ações.



## **5. AS AÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DOS CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR DA ESCOLA FÁBRICA DE ASAS**

Os caminhos da pesquisa são percorridos através dos diálogos e narrativas presentes nas falas dos professores da escola Fábrica de Asas e através das ações didáticas destes que assim como eu, criam e recriam o currículo em sala de aula, produzindo, assim, a escrita deste capítulo.

O referencial teórico, também conhecido como matriz curricular da EJA, é a base da construção das sequências didáticas e dos planos de aula dos professores, que devem ser enviados com antecedência para a coordenação pedagógica local. O primeiro é feito apenas para uma única aula. O segundo é feito para mais de um dia de aula.

Cada aula na EJA é composta por três horas. As horas normais da aula no chamado “ensino regular” seriam compostas por quatro horas, somando a essas horas 15 minutos de intervalo. Às vezes, quando o calendário escolar está apertado ou com atrasos, cria-se o quinto tempo, passando, assim, a serem contabilizadas 5 horas.

Para a LDB (1996), no artigo 24, inciso I, a “carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Em relação aos professores, de acordo com a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas, 1943), estes podem trabalhar até “44 horas semanais e 8 horas diárias e sua jornada pode ser menor que o limite constitucional”. Dessa forma, foram estabelecidos as horas-aula e o valor delas. Ao número de horas da sala de aula será acrescido o tempo destinado à preparação dos materiais.

Sendo assim, as jornadas de trabalho mais comum são: 4 horas diárias em sala de aula, com a carga horária semanal de 20 horas; 6 horas diárias, com a carga horária semanal de 30 horas; 8 horas diárias em sala de aula, com a carga horária semanal, para os professores que tenham outros contratos ou que trabalhem com “dobras” (CLT, BRASIL, 1943). Nesse caso, o professor trabalha quatro horas de aulas em cada turno, tanto pela manhã quanto pela tarde.

No caso da EJA, pela especificação da modalidade e o perfil do seu público-alvo, a carga horária é menor:

Em relação à duração da oferta presencial da EJA, essa Resolução mantém a formulação do Parecer CNE/CEB nº 6/2010, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração e carga horária fica a critério dos sistemas de ensino, desde que assegurado o mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para a alfabetização e de 150 (cento e cinquenta) horas para noções básicas de matemática. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima é de 1.600 (mil e seiscentas) horas e, para o Ensino Médio, a duração mínima é de 1.200 (mil e duzentas) horas. Ressalta-se que já está consolidada, na Resolução CNE/CEB nº 3/2010, a possibilidade da integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o Ensino Médio (BRASI, PARECER CNE/CEB Nº: 6/2020).

Para melhor atender o público-alvo da EJA com essas especificações da carga horária, o ensino é ofertado, comumente, à noite. Em Rio Branco, o centro de ensino da modalidade é o colégio Ceja (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Somente nessa escola a EJA é ofertada durante o dia, no formato semipresencial, fazendo com que os horários se tornem flexíveis para os alunos que a frequentam, de acordo com as condições de tempo e espaço dos alunos.

A escola Fábrica de Asas é o *espaçotempo* e campo desta pesquisa. Ela também é uma exceção às outras escolas. As aulas nessa instituição ocorrem também nos turnos matutino e vespertino. Já houve épocas em que a escola ofertava o ensino aos presos à noite, mas, atualmente, a oferta só ocorre durante o dia, cumprindo as três horas diárias da EJA em seus respectivos turnos: manhã, das 7:30h às 11:00h, à tarde, das 13:00h às 16:30.

Nestes espaços, são realizadas três horas e meia diárias de horas-aula, pois há um dia na semana de planejamento em que esses minutos a mais são contabilizados como se fossem dia letivo. Contudo, não são somados à carga-horária do diário de classe e sim, ao seu expediente de trabalho na escola. Esse dia escolhido para esses planejamentos semanais é a quarta-feira, o dia de visitas íntimas dos apenados/as.

## **5.1 Concepções da EJA**

Nas primeiras rodas de conversas, falamos, discutimos, refletimos sobre as concepções, objetivos e finalidades da EJA. Importantes são essas indagações para a

própria construção do entendimento acerca de como são realizadas ações e práticas dos professores da escola Fábrica de Asas.

A professora Gloria Perez acredita ser muito importante, na vida dos presos e presas, o ensino/aprendizagem através da EJA, ainda mais no que se refere aos primeiros passos da leitura e escrita, pois esses sujeitos já estão ali com autoestima baixa, *“meio que no fundo poço”*. É quando elas se agarram nessa oportunidade educacional de aprender a ler e a escrever, *no objetivo de sair dali como uma pessoa melhor*” (PEREZ, 2021). Ana Maria acredita que a EJA, no sistema prisional, *“se constitui numa oportunidade de mudança de vida maravilhosa para suas alunas”* (PEREZ, 2021).

Podemos afirmar que a modalidade da EJA para os presos/as é de extrema relevância; cria na escola um espaço de resistência. Espaço esse criado e recriado com as práticas de ensino/aprendizagem desde as primeiras letras. Observar os alunos e as alunas desabrocharem na alfabetização e letramento é criar resistência em um ambiente tão hostil que é o sistema prisional, no qual a escola se encontra.

Contudo, embora o espaço em que a escola se encontra seja visto e qualificado como hostil, o ambiente escolar e as salas de aulas procuram não ser vistas como tal. Nós, professores desse sistema prisional, fazemos o possível para que os alunos da EJA ali inseridos sejam vistos como alunos da escola, no sentido literal, social e filosófico da palavra; vivenciando, descrevendo e desvelando as impressões, concepções, realizações e práticas pedagógicas nesse espaço/tempo escolar dos alunos e professores.

A importância da EJA *“está na oportunidade que ela oferece aos alunos para desenvolver o potencial deles. No caso do sistema prisional, a EJA deixa os alunos mais próximos da sociedade”* (PEREZ, 2021). A docente acredita que eles passam a questionar, naquele espaço, seus valores e direitos de igualdades sociais.

Reflete-se, aqui, então, a função social da escola, delegada e oportunizada pela EJA, pois é a única modalidade do sistema educacional brasileiro que poderia ser utilizada e que mais se adequa ao perfil do alunado presente na escola Fábrica de Asas. Vale destacar que esse nome, inclusive, foi escolhido por possuir um tom filosófico, pois a EJA tenta fabricar não só as asas deles, mas também vislumbra novos horizontes para aqueles que dela querem fazer parte.

A professora Ilzamar Mendes descreve o significado de EJA como um resgate:

*Um resgate de sonhos, de autoestima, de autonomia, esses sonhos que se perderam com o passar do tempo por conta das dificuldades familiares, financeiras e pessoais, mas quando ela começa a estudar e resgatar em si esses sonhos perdidos, começa a perceber o mundo de outra forma, conseguindo, assim, uma autonomia (MENDES, 2021).*

Para ela, a falta de estudo leva os jovens ao mundo do crime, quando este mesmo jovem recebe uma oportunidade com a EJA, ele resgata a sua história, a sua vida, e o estudo permite isso, o resgate: “*para que ele possa mudar a história dele, a vida dele, para reescrever esse futuro que ele havia perdido, sendo uma luz no fim do túnel, uma possibilidade de abrir novas portas no futuro*” (MENDES, 2021).

Esse resgate de sonhos da EJA está ligado à função social da educação, pois, através dela, podemos enxergar possibilidades de sonhos que foram perdidos, mas que podem ser resgatados. Não aqueles sonhos impossíveis, mas sonhos no sentido concreto, palpável, real e objetivo, como: passar em uma faculdade, fazer um concurso público e ser aprovado, conseguir uma boa profissão ou, simplesmente, o sonho de ter o certificado do ensino médio completo.

No envolvimento com o público da EJA, a professora Iolanda Fleming descreve, por sua vez, uma paixão pela modalidade e, principalmente, pelos alunos que dela fazem parte, com suas peculiaridades:

*A EJA é composta por pais de famílias e que buscam, por meio dos estudos, outras oportunidades de vida, vencer, almejando conhecimento, vidas melhores, mesmo passando por uma rotina de trabalho diária, eles enfrentam a escola noite. E isso faz com que a gente tenha mais vontade de trabalhar e de colaborar com essa caminhada deles, nessa busca pela vitória deles, por dia melhores, por novas oportunidades. Isso nos prende a eles, tornando o nosso trabalho cada vez mais apaixonante (FLEMING, 2021).*

Para ela, o que lhe motiva a estar na EJA é a realização de sonhos dos alunos ali presentes, e quando atingem esse sonho, nós estamos ou estivemos lá, levando-os a realizá-lo. Ela afirma, enfim, que “*A EJA é muito mais que uma modalidade para jovens e adultos, é uma oportunidade para buscar novos conhecimentos e habilidades*” (FLEMING, 2021).

As oportunidades que são dadas na EJA podem ser potencializadas através das ações e práticas docentes que trazem linhas emancipatórias. Essas oportunidades são parte das finalidades da educação no contexto prisional, bem como da EJA como um todo.

Cabe a nós, professores, tentar promover essas oportunidades por meio das ações e práticas docentes.

Em outro olhar, a professora Lúcia de Fátima Melo reflete que a maior motivação está em estruturar os alunos para que possam ter efetividade na base educacional; para que, assim, tenham oportunidades sociais, econômicas, trabalhistas, sendo estes os principais motivadores para o professor da EJA, pois não fazemos só o papel de professor, mas também de cidadão. Principalmente, quando se refere a nós, profissionais do sistema prisional.

Acrescenta, ainda, que, no sistema prisional, encontram-se aqueles alunos que, na verdade, estão excluídos do convívio social:

*E precisa ter oportunidade, precisa saber fazer e saber ser, pra que ele possa enfrentar o mercado de trabalho, mudar de vida, sendo primordial o papel da EJA para esse processo, pois a EJA não é só uma repassadora do currículo e alfabetização, mas também cumpridora dessa função social, sendo, inclusive, este um dos principais motivadores para estar nesse espaço da EJA no sistema prisional (MELO, 2021).*

Ela lembra que em 2017, no Penad, deixava-se muito claro que esses alunos que estão na EJA saíram do ensino fundamental por conta da necessidade de ter que ajudar em casa financeiramente ou, então, por dificuldades enormes e diversas para frequentarem a aula.

*Isso é o maior reflexo, que é o professor olhar e dizer: não, eu preciso fazer com que o aluno tenha essa oportunidade, pois a modalidade é inclusiva, para que as coisas em nosso país possam melhorar, então, essa motivação do professor não é só profissional, mas também social (MELO, 2021).*

A professora Lúcia traz, assim, o valor social da EJA. Essa concepção atrelada à educação é sempre oportuna, ainda mais quando está associada à Educação de Jovens e Adultos. No contexto prisional, então, tem ainda mais valor e torna-se mais ainda significativo.

A professora Marina salienta que a EJA é uma modalidade de ensino que está incluída na educação básica:

*Essa modalidade está destinada àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, sendo isso de fundamental importância na vida de qualquer ser humano, de qualquer pessoa, principalmente das pessoas inseridas dentro do sistema prisional, muitos não tiveram a oportunidade de estudar, outros tiveram, mas não quiseram (SILVA, 2021).*

Dessa forma, ela recebeu o convite para lecionar dentro das medidas socioeducativas, na modalidade da EJA e, posteriormente, foi convidada a trabalhar dentro do sistema prisional, assumindo, assim, um grande desafio, dotado de preconceitos e estereótipos, pois, em suas palavras:

*Raramente conseguimos não olhar com um olhar julgador e preconceituoso. Mesmo assim, temos que nos desprever disso tudo e focar no que é mais importante, que é a educação, e possibilitar aos alunos, através da escola ali presente, uma oportunidade de construírem seus estudos e terem uma transformação de vida (SILVA, 2021).*

Ela afirma ter um carinho e amor muito pessoal, pois os alunos do prisional da nossa escola, e até mesmo os lá de fora, passaram por diversas situações que os impossibilitaram de concluir o ciclo básico educacional. Por isso, temos que ter um olhar mais cuidadoso com essas pessoas que não tiveram essa oportunidade que muitos têm no ensino regular, mas, por vezes, não valorizam. A professora reflete:

*Em relação à opção de lecionar no sistema educacional, como eu trabalho em duas realidades, lá fora e aqui dentro, vivo dois paralelos, mas a ideia é proporcionar àquelas pessoas uma oportunidade de sair desse mundo do crime, porque eles não vão permanecer presos para sempre. Um dia, eles vão cumprir sua sentença e vão sair. É aqui que nós como sociedade em geral temos que possibilitar a esse preso, por mínimas que sejam as condições de estudo dentro do sistema prisional, embora muito limitada, nós como professores desse sistema, temos a oportunidade de inculcar na cabeça desses alunos presos, que eles podem, são capazes, que eles podem ter mudanças de vida, transformação de vida e de mente, para que, quando eles saíam do cárcere, o cárcere não saia junto com eles, para que eles possam ter uma vida diferente, que eles não retornem ao sistema, eles possam ter uma vida honesta, que possam trabalhar, oportunidades de empregos, concluir seus estudos (SILVA, 2021).*

As intenções dos professores e dos demais profissionais da escola no sistema prisional são as melhores possíveis. Não só a professora Marina Silva vê na educação uma possível saída honesta para os nossos alunos, mas toda a equipe da escola se empenha para isso.

Embora haja limitações, pensamentos divergentes, didáticas e ações pedagógicas variadas, há o desejo de que a educação oferecida pela EJA, naquele espaço escolar, possa ser um caminho de transformação social e que possa despertar potencialidades emancipatórias neles, mesmo que de forma involuntária. Acreditamos que isso pode acontecer.

Destaca-se a falta de políticas públicas em relação ao sistema educacional prisional, pois não é só estar preso, o sujeito precisa cumprir sua sentença, pelo crime que

cometeu, mas o sistema como um todo tem que oportunizar a esse preso que ele possa verdadeiramente sair daquele lugar “ressocializado” e não mais voltar ou ficar em pior situação do que estava.

Refletimos também, que a EJA deve ser vista, pelos nossos governantes, com maior valor e reconhecimento. O professor da EJA, às vezes, não é visto como um profissional importante e essencial na educação. Por isso, temos que sempre “ressignificar” a educação, com novos olhares e novas práticas de ensino.

Dessa forma, ainda de acordo com a professora Marina:

*A EJA precisa ter uma atenção e um olhar mais especial pelos governos, possibilitando, inclusive, que a EJA seja agregada ao ensino profissionalizante, principalmente naquele sistema, pois, talvez, com essa formação educacional, ele poderia não querer rescindir no crime, ele iria ter novas oportunidades de vida ao sair dali (SILVA, 2021).*

Podemos compreender a sugestão da professora pelo viés econômico da sociedade. Porém, sabemos que empregar/agregar a EJA ao ensino profissionalizante é impor a essa modalidade inclusiva o conhecimento regulatório. E quais os problemas disso? Simples; a reprodução do pensamento ideológico da sociedade capitalista com aspirações neoliberais.

Em uma modalidade que visa a inclusão de jovens e adultos no sistema educacional, que visa ressocializar ou reeducar os alunos para uma melhor vida através da educação, é bem distante atrelar o ensino profissionalizante nesse contexto. O aluno, através dos currículos *pensadospraticados*, pode despertar sua consciência social e suas potencialidades emancipatórias, para que ele mesmo possa encontrar seu lugar social.

A EJA vem, então, com esse intuito de dar acesso à educação às pessoas que não concluíram o ensino básico, tendo, assim, a oportunidade de concluírem a educação básica. Ela possibilita a esses jovens e adultos, mesmo no contexto prisional, o retorno aos estudos e a conclusão da escolarização básica, oportunizando aos presos e presas possibilidades de transformação social e, até mesmo, de um futuro melhor, tendo como principal objetivo favorecer esse acesso àqueles que, por diferentes motivos, não conseguiram terminar seus estudos.

Importa, dessa forma, oferecer a essas pessoas a escolarização, permitindo-lhes ter o conhecimento e não só o conhecimento empírico, mas ter o conhecimento científico,

educacional multidisciplinar, despertando o ser crítico nesses alunos através dessa oportunidade, tornando-lhes melhores cidadãos.

Na visão do professor Chico Mendes, a EJA é para quem não fez seus estudos e formações na educação básica no tempo certo:

*Ela é como um cilindro de oxigênio que você já não tem, quando você está no resto da sua vida; ela vem e te salva; pois quando você olha para trás e para a frente, observa que seus amigos e, até mesmo familiares, vão avançando nos estudos e você vai ficando para trás, não enxergando mais oportunidades. Contudo, quando você tem a EJA como oportunidade, você agarra (MENDES, 2021).*

A educação, de uma forma mais ampla, privilegia os alunos do chamado ensino regular. Nas escolas, aqueles que apresentam atrasos e repetições de ano acabam se desmotivando, vendo-se como quem está ficando para trás em relação aos seus outros colegas de turma. As escolas se esforçam para manter um bom índice de aprovação dos alunos como um todo, pois isso as favorece em vários sentidos, não é bom para a escola reprovar alunos ou deixá-los atrasar.

Quando isso ocorre, esses alunos são direcionados à EJA que, normalmente, é ofertada no período noturno. É nela que o aluno irá ter a motivação para conseguir avançar em seus estudos e não desistir. Contudo, surgem os problemas: filhos, marido, mulher, trabalho, falta de interesse em continuar seus estudos, desmotivação por parte de amigos ou familiares (como aconteceu com o professor Regis), entrada no mundo do crime (como é o caso dos alunos do sistema prisional), dentre outras tantas circunstâncias que dificultam sua permanência na escola. E é na EJA que esse estudante encontra o seu “oxigênio”.

Estar na EJA, com as dificuldades mencionadas acima e tantas outras, torna-se um desafio diário. O professor Regis relata:

*Trabalhei como moto taxista, como mecânico, mas sempre tinha vontade de estudar, retornar à escola. Mas sempre falta coragem e estímulo. Quando você chega na escola e encontra vários adultos que nem você, passando pelas mesmas dificuldades educacionais, percebe, então, que não é o único. Uma vez, eu passando pelo centro da cidade, ficava olhando para o Ceja; depois de tanto passar por lá, uma vez parei, fui me matricular, providenciei minha documentação e comecei as aulas. Quando iniciei, objetivei e cumpri não faltar um dia sequer, e de lá iria direto para a Ufac. Assim foi feito. Mesmo com os dias cansativos de trabalho, participei de todas as aulas, foi um ensino tranquilo, porém, o sonho de chegar à Ufac ainda me parecia muito distante, mas, com persistência e esforço, ingressei lá (MENDES, 2021).*



Infelizmente, nem todos os alunos que ingressam na EJA possuem essa garra e disposição que o professor Regis teve. A taxa de evasão na modalidade é muito alta. Muitos alunos desistem pelos motivos aqui já mencionados. As orientações da Coejape vão na direção de que os professores façam o “resgate” desses alunos em seus respectivos módulos, através de ligações, redes sociais ou, até mesmo, com visitas domiciliares. Também não é interessante para a escola que oferta a modalidade o registro de grandes índices de evasão, por isso, apoia os professores em suas buscas.

Na Fábrica de Asas, não há essa problemática, pois, os alunos são reeducandos reclusos e presos do sistema prisional. Ao contrário, quando a assistência social do Iapen/AC (Instituto de Administração Penitenciária do Estado do Acre) vai às celas para realizar as matrículas, faltam vagas para a quantidade de alunos que querem participar das aulas.

Essas, então, foram as concepções, reflexões sobre a EJA e suas possíveis finalidades. Nesses entrecruzamentos, conseguimos compreender os elementos de igualdade, oportunidade, resgate, motivação e socialização. As reflexões acima nos levam ao entendimento da importância social da EJA como processo de inclusão dos alunos que não fizeram parte da educação básica no tempo certo.

Ela se torna ainda mais significativa quando os alunos estão no sistema prisional. O que mais motiva os professores a estarem na modalidade são as crenças nas oportunidades e nas transformações que a educação pode trazer aos seus alunos. É muito satisfatório perceber que há professores que trabalham em sua profissão com dedicação, que se importam com as possibilidades emancipatórias que a educação pode proporcionar.

## **5.2 Concepções dos professores sobre o currículo**

Nesta seção, descrevemos as conversas, análises, reflexões e conceitos dos/com professores da escola Fábrica de Asas. Sendo ele, uma das principais discussões da dissertação, torna-se muito importante destacar as concepções prévias que eles têm acerca do currículo na EJA.

A professora Gloria Perez confessa que falar de currículo “é complicado, pois abrange um universo complexo”, porém, na sua visão, “*o currículo precisa garantir aos*

*alunos o direito aos conhecimentos de culturas que devem ser produzidos mesmo socialmente” (PEREZ, 2021).*

Interessante notar que, dentro de sua concepção de currículo, ela destaca a construção deste através de um fazer social, o currículo como um *fazersaber*. Mesmo não se utilizando desse conceito, a docente, involuntariamente, faz referência a ele, pois, embora, para ela, o currículo seja garantia de conhecimento para os alunos, por outro lado, ela apresenta a importância de ele se fazer de forma social, realizando-se no cotidiano, construindo-se socialmente.

A professora Ilzamar Mendes destaca as suas concepções de currículo:

*São propostas educativas que consideram as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, a individualidade de cada aluno, as especificidades e individualidades de cada aluno, os conhecimentos que eles já têm ou possuem, quais são os objetivos desses alunos em sala de aula, sendo estes saberes valorizados pela EJA (MENDES, 2021).*

A professora Iolanda Fleming acredita que o “*Currículo é a garantia de conhecimento e cultura, e a EJA vem com um papel de difundir esses conhecimentos e essa cultura socialmente*” (FLEMING, 2021). Interessante comentar que as rodas de conversas com os professores do sistema prisional da escola Fábrica de Asas foram realizadas em dias e em momentos diferentes. Torna-se, então, interessante observar o encontro de conceitos e de concepções.

Nesse sentido, agrega-se ao currículo a construção social, o sentido do *fazersaber* socialmente construído. Certo é que a EJA deve, *a priori*, através do seu currículo sistematizado, levar o conhecimento científico, tal como em outras modalidades de ensino, mesmo que de forma peculiar e reduzida; certo, também, que, ao fazê-lo, difunde determinadas culturas.

Contudo, sabemos que a cultura não é homogênea e tampouco universal. As culturas são diversas e diferentes, assim como são os próprios jovens e adultos da EJA. Cada um desses alunos é imbuído de conhecimentos e valores próprios, oriundos de suas vivências sociais.

O currículo, então, não poderia difundir cultura. Por outro lado, o currículo pode ser criado e recriado na própria construção da interação do processo de

ensino/aprendizagem que ocorre nas salas de aulas, nos confrontos do conhecimento regulação com o conhecimento emancipação.

A professora Lúcia, então, reflete que a EJA não tem só a função de passar as competências do seu currículo:

*Tem a função, na verdade, de motivar e formar os cidadãos, sabendo das dificuldades de cada um. É muito interessante, na EJA, que quando a gente vai na sala de aula, são idades diferentes, situações cognitivas diferentes, e a gente precisa trabalhar cada um deles para que eles realmente se sintam confiantes e preparados para estarem dentro de uma sociedade, conseguirem igualmente, de igual para igual, concorrer em qualquer área de trabalho, sendo que as pessoas nem imaginam o quanto é importante esse processo de diferenciação para cada aluno. É importante ter essa roda de conversa com o senhor, para que a gente realmente sente e analise, converse sobre a educação brasileira, principalmente acerca da EJA em nosso país, principalmente em tempos de desvalorização do professor, dessa banalização da educação e não é assim que funciona um país, quando ele realmente quer ter cidadão, profissionais que sejam responsáveis (MELO, 2021).*

A professora apresenta um olhar com muita seriedade e com muito zelo para esses alunos, porque, normalmente, são pessoas que têm uma diferenciação, uma dificuldade econômica, social e profissional, e nós temos que trazer essas pessoas que estão às margens na nossa sociedade.

Hoje, ao falarmos da EJA, falamos com sentimentos de afinidade com a modalidade. Potencializam-se nossas capacidades profissionais e até tecnológicas. Contudo, há uma atenção maior para a Educação de Jovens e Adultos, pois a responsabilidade profissional pode ser bem maior.

Oportuno trazer aqui, também, uma reflexão acerca da valorização do professor da EJA. Isso porque, quando o professor tem maiores oportunidades de formação de complementação pedagógica, tem oportunidades de oferecer um melhor ensino dentro da sala de aula.

Nós ainda temos um longo processo, uma longa caminhada, para fazer da EJA uma modalidade melhor, para que tenhamos recursos didáticos, como livros disponíveis e materiais, para que realmente possamos pensar e praticar aulas que prendam a atenção desse aluno, que possam trazer potencialidades emancipatórias.

A professora Lúcia acrescenta:

*Essa pesquisa de mestrado sua, professor, é um bate papo muito gostoso sobre a educação, que é um assunto de extrema importância. Focando no ponto que fala que o aluno se sente à margem, ainda mais quando este está inserido no sistema prisional, acho que, em primeiro lugar, devemos desenvolver nele a autoconfiança e as habilidades existentes (MELO, 2021).*

Nesse contexto, estamos falando dos alunos do sistema prisional com dotes artísticos que merecem destaque, como: artesanato, culinária, oratória e outras. Quando esse aluno consegue perceber a sua capacidade nas atividades de ensino/aprendizagem, consegue saber que entende o processo de fazer ser e de saber fazer; isto o motiva, saber que está caminhando rumo à construção de um futuro melhor, e faz com que ele se sinta parte do processo educacional.

Sabemos, ainda, que grande parcela do público do sistema prisional tem um baixo domínio de escrita e baixa escolaridade, mas eles têm habilidades empíricas. Quando eles observam, dentro das salas de aulas, seus próprios avanços, observam suas conquistas naqueles espaços, se sentem capazes.

É a maior motivação para eles saberem que aquilo ali não é brincadeira ou “balela”, que é algo real, que faz com que se sintam parte desse processo. Então, podemos entender que eles não estão à margem e, sim, que suas experiências em sala são importantíssimas, fazendo com que não se sintam excluídos da educação.

A professora Marina percebe que:

*O currículo funciona como uma caixinha mesmo, onde você abre o referencial teórico, seleciona as habilidades/objetivos e conteúdos lá compartimentados, leva para sala de aula e expõe através dos planos e sequências das aulas. Só que, nesse processo de abertura dessa caixa curricular, acontecem as ações e práticas pedagógicas dos professores e são elas que farão com que o currículo se materialize, manifeste, apareça, crie-se e recree-se (SILVA, 2021).*

Em relação ao currículo, de modo geral:

*Ele é conhecido como um conjunto de informações organizado para um determinado fim, tanto no âmbito educacional como no âmbito profissional, mas no sentido educacional, ele vai muito além; vai buscar, vai pesquisar, porque, dependendo de cada lugar, o currículo é diferente. Embora tenhamos uma base comum, mesmo assim, os Estados podem trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua localidade. Sendo também o currículo escolar um caminho, um percurso que o aluno tem a seguir; nesse percurso no qual seguimos junto com ele, o currículo será, então, uma seleção dos aspectos culturais, de determinados conhecimentos ou práticas de ensino, produzidos em vários contextos históricos determinados (SILVA, 2021).*

A professora Marina entende o currículo como uma forma de:

*Objetivar o direito dos conhecimentos disciplinares e multidisciplinares. Ele também simboliza um norte na escola, pois é através dele que podemos identificar o que ensinar e o que aprender com os nossos alunos, tendo funções normativas, educativas, sociais e culturais (SILVA, 2021).*

Esse norteamento que o currículo traz são as competências, habilidades, objetivos e conteúdos que os professores irão trabalhar em sala de aula com os alunos. A ideia do currículo como norteador do conhecimento é muito presente e faz parte da sua fundamentação.

Contudo, a ideia de currículo defendida aqui não é apenas de um norteador do conhecimento e, sim, parte da construção do conhecimento presente na *prática* do cotidiano escolar.

Para o professor Chico Mendes, o currículo são os elementos que compõem as disciplinas ou determinado curso, aquilo que é necessário agregar à formação:

*Na EJA, o currículo deve se debruçar no que seja importante incorporar para determinado curso, ou suprimir, ou agregar, colocar no currículo que tem, assim, a intenção de ensinar tudo o que seja preciso para seu ensino/aprendizado, como se fosse uma caixinha, onde possamos achar nela o necessário para o conhecimento (MENDES, 2021)*

Pensar em um currículo como uma caixa de conhecimento é algo muito tradicional, tecnicista. O professor pensa dessa forma baseado em como nos é posto o currículo no cotidiano escolar. Seguimos os conteúdos, habilidades e objetivos que determinam o que teremos que ministrar, os conteúdos das disciplinas em sala de aula. Esses movimentos devem estar presentes nos planos de aulas.

### **5.3 As práticas emancipatórias**

As práticas pedagógicas são chamadas por nós de práticas emancipatórias. Assim, passamos a refletir sobre medidas que venham a favorecer a aprendizagem dos alunos. Sobre essa questão, a professora Gloria Perez pensa que:

*“Não é só isso, precisamos repensar atitudes, condutas que possam e que tornem esse processo educativo mais atraente. Nem só aos alunos, mas aos professores também. Temos que pensar num ambiente mais favorável, que aconteça realmente, que facilite esse processo de ensino” (PEREZ, 2021).*

São muito comuns na EJA as construções, práticas e realizações de projetos educativos, nos quais o professor, influenciado pelos referenciais curriculares, elegem um tema transversal para trabalhar na escola, junto com outros professores, objetivando o conhecimento prático e técnico do aluno acerca daquele determinado eixo temático.

Há casos em que os projetos escolares escolhem datas comemorativas para realizar os estudos e as pesquisas (dia da consciência negra, por exemplo), para apresentar nas escolas cartazes e demais trabalhos expositivos, desde danças, teatros, paródias e demais apresentações, para que se aplique aquele eixo temático da forma mais lúdica possível.

Imagens 04 e 05: Culminância do Projeto “Minha África Brasileira”, na escola Marilda Gouveia, 2018.



Outros visam o ensino mais técnico, como, por exemplo, o FMT (Formação para o Mercado de Trabalho), arraigados nos referenciais do ensino fundamental e no empreendedorismo, descrito nos referenciais curriculares do ensino médio. Esses projetos

visam preparar o aluno para o mercado de trabalho, caracterizando a “educação bancária” de Paulo Freire (1995).

Imagem 06: Confecção de produtos de artesanato em jornal para apresentação do Projeto Empreendedorismo com alunos da EJA



A professora Ilzamar relata que já teve, em suas turmas, aluno com mais de 70 anos, e que esse mesmo aluno

*Confessou que está ali para aprender a ler para poder pegar o ônibus correto, para que ninguém o enganasse, constituindo a devolução da sua autonomia; outro gostaria de aprender para poder ler a Bíblia, ou seja, independente do fator, poder criar neles esse regaste e autonomia pessoal (MENDES, 2021).*

Portanto, para a professora, a EJA é também isto: a valorização de todos esses conhecimentos, de todas essas individualidades dentro do mesmo ambiente, do mesmo espaço educacional, criando, assim, processos e autonomia nos alunos. Autonomia ou emancipação? Essa criação da autonomia não pode ser atrelada aos processos emancipatórios? Será? Será que a professora Janaina também crê nesses processos criados a partir da criação curricular no cotidiano escolar das aulas da EJA?

Sim. Não só crê nesses processos emancipatórios, como acredita que são o despertar da autonomia do aluno, como também cita esses exemplos. A partir do momento em um senhor de 70 anos se dispõe a ler e a escrever para que mais ninguém o engane na hora de pegar o ônibus, mostra-se um processo de criação emancipatória. Para muitos, saber ler o nome de uma linha de ônibus pode parecer algo trivial, banal. Mas, para esse aluno, simboliza poder ter autonomia para sair e pegar um ônibus sem medo de errar.

Quanto ao aluno que quer saber ler para poder entender a Bíblia, por que não representa um processo emancipatório? Representa, sim, pois, a partir das suas próprias leituras, poderá ter suas próprias interpretações e sanar suas próprias dúvidas. É assim que pensamos que se cria e se recria o currículo, expressando, também, o processo de autonomia, emancipação de saberes.

A professora Ilzamar Mendes esclarece “*que existem várias práticas docentes que tornam o ensino da EJA rico, que consolidam o ensino de forma exitosa, essas práticas são colocadas desde o início da aula, desde o momento da problematização do conteúdo*” (MENDES, 2021).

No plano de aula da EJA, existe o passo da problematização, no qual o professor irá questionar o aluno sobre um conhecimento empírico do conteúdo exposto. Esse passo da aula pode ser importante se ele tiver a intenção de ouvir os conhecimentos e os saberes já construídos pelo aluno para que, através deles, o professor possa dialogar com o conteúdo necessário para o seu aprendizado acerca do saber científico.

Esse aluno tem receio de algum conteúdo, principalmente da área das ciências biológicas e da natureza. Pensa que não sabe de nada, contudo, quando há uma conversa informal, problematizando o assunto contextualizando-o em sua realidade, ele percebe que aquele conteúdo já está inserido em seu meio social, externando aquilo que ele já sabe, através dos seus conhecimentos prévios. Nós temos que aproveitar esses conhecimentos prévios dos alunos, para que eles se sintam envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A professora Ilzamar ainda relata:

*Trabalhei com experimentos na sala de aula da escola Fábrica de Asas, mas é preciso ter cuidados com as substâncias, contudo, já fiz alguns experimentos simples, adaptados às substâncias permitidas pela instituição prisional. Levo vídeos sobre o conteúdo, peço relatórios de atividades científicas, faço rodas de conversas, socializando o que aprenderam com aqueles experimentos, enriquecendo os experimentos dos nossos alunos* (MENDES, 2021).

Todas essas práticas pedagógicas mencionadas e utilizadas pela professora em sala de aula são bastante relevantes para a criação e recriação das práticas emancipatórias, que são a criação da própria autonomia dos alunos. Quando os alunos/as participam de uma roda de conversa em agrupamentos produtivos, sente-se incluído/a e motivado/a para direcionar-se ao avanço nos estudos.



Ao observar e fazer experimentos, este mesmo aluno, em sala de aula, começa a fazer parte daquele processo de ensino/aprendizado através do seu envolvimento na prática do *fazersaberescolar*. Quando ele realiza uma produção textual de relatórios de experimentos ou assiste a um vídeo que esclareça a sua compreensão dos conteúdos estudados, o mesmo rompe as barreiras do ensino regulação e passar a ter uma visão mais completa da sua realidade, *pensandopraticando* o currículo através dessas ações docentes nos/dos cotidiano escolar.

As execuções desses projetos são vistas como práticas pedagógicas e a professora Iolanda sempre participou dos projetos das escolas, “*para que os alunos não se sintam excluídos e, sim, parte da escola* (FLEMING, 2021). Não somente ela, mas todos os alunos da EJA trabalham com esses projetos, pois além de estes serem amparados pelas referências curriculares, também conseguem alienar professores e alunos a supostas oportunidades de futuro.

Imagem 06: Apresentação de um projeto escolar da EJA na Viver Ciência na UFAC, 2017



Porém, ainda na visão da professora, na escola Fábrica de Asas é mais difícil realizar alguns desses projetos, já que o sistema é diferenciado, como ela esclarece:

*Demonstro sempre o interesse para que eles aprendam, buscando sanar todas as dúvidas deles, importando que eles aprendam, compreendam, fazendo participar de tudo, buscar mais conhecimento. Não tenho nenhuma fórmula mágica que eu use para fazer isso acontecer, é só o interesse nisso e a minha boa vontade em fazer com eles se sintam inseridos, que esse estudo é importante, sendo o melhor caminho para eles* (FLEMING, 2021).

Os projetos trabalhados na EJA tais como: o FMT, Empreendedorismo, embora se disfarcem de boas intenções, nada mais são do que o conhecimento regulado, sendo imposto da forma mais grave possível, pois atribui-se aos alunos o seu lugar social.

A educação serve, então, para direcioná-los ao mercado de trabalho com funções específicas, prontos para servirem como trabalhadores, para servirem a “sociedade”, trabalhando como pedreiros, barbeiros, cabeleireiros, padeiros, carpinteiros, serviços gerais e outros serviços que requerem mais preparo profissionalizante e ensino básico completo.

Já que esses jovens e adultos não estão na idade/série regular, de acordo com as diretrizes educacionais, cabe, portanto, oportunizar a eles esse lugar social e no mercado de trabalho. Mesmo que a EJA seja uma política de inclusão educacional de jovens e adultos, ela ainda serve aos interesses regulatórios dos grupos elitizados. Assim, reproduzindo a dominação social, condicionando seus alunos a uma inclusão educacional para uma posterior exclusão, induzindo-os a um condicionamento de seu *status quo*, tentando impedi-los de ter a sua ascensão social por outros meios educacionais.

Existem várias práticas que tornam o ensino da EJA rico, que consolidam o ensino de forma exitosa, essas práticas são colocadas desde o início da aula, desde o momento da problematização do conteúdo. Isso porque os alunos têm receio de alguns conteúdos, principalmente da área das ciências biológicas e da natureza. Pensam que não sabem de nada.

Contudo, quando há uma conversa informal, problematizando o conteúdo, contextualizando-o em sua realidade, o estudante percebe que aquele conteúdo já está inserido em seu meio social, externalizando aquilo que ele já sabe, através dos seus conhecimentos prévios. Reiteramos que, enquanto docentes, temos que aproveitar esses conhecimentos prévios dos alunos para que eles se sintam envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A professora Ilzamar Mendes trabalha com experimentos na sala de aula da escola Fábrica de Asas, ainda que seja preciso ter cuidados com as substâncias. Contudo, afirma:

*Já fiz alguns experimentos simples, adaptadas as substâncias permitidas pela instituição prisional. Levo vídeos sobre o conteúdo, peço relatórios de atividades científicas, faço rodas de conversas, socializando o que aprenderam com aqueles experimentos, enriquecendo os experimentos dos nossos alunos (MENDES, 2021).*

A professora Lúcia utiliza-se, nas práticas pedagógicas, de muitos materiais didáticos específicos que não são infantilizados, mas, sim, que trazem o aluno para a sua realidade:

*Porque nós acreditamos, professores educadores, sabemos que o aluno que simplesmente vê, ele sabe, conhece as vivências de alunos e professores que deram certo, é extremamente motivador, como leituras e biografias de pessoas que também vieram da periferia, que tiveram dificuldades financeiras, pessoas negras (MELO, 2021).*

A professora nos relata duas experiências:

*Em uma delas, tive a oportunidade de levar, para o sistema prisional, músicas e a biografia de um artista chamado Pro Jota, um cantor de rap, muito conhecido pela geração mais jovem, negro que veio de dificuldades financeiras, sociais, arraigadas com todas essas diversidades sociais, porém, se tornou um super cantor e deu certo, podendo ter se perdido nos mundos do crime ou nas drogas, mas decidiu-se pela arte. Levei uma música do mesmo, “moleque de vila”, contando um pouco da história desse rapaz, com muitos convites para o mundo do crime, para ingresso no mundo das drogas, mas não, ele preferiu correr atrás do grande sonho dele e ter suas coisas com seu próprio suor. Esses exemplos de vida e trabalhar a arte da música para mostrar aos alunos exemplos de superação são extremamente motivadores (MELO, 2021).*

A docente apresenta outro exemplo:

*Outro exemplo foi de um aluno, também do sistema prisional, que participou de um curso que se chama “responsável técnico de cargas rodoviários”, ele conseguiu montar uma empresa familiar de transportes e cargas após seu alvará de soltura. Hoje, ele faz distribuição para a Roda Vida Transportes, para a Carina e outras transportadoras da cidade. Eu passei um ano assinando para esse rapaz como responsável técnica dele para a empresa dele, pois ele não tinha condições de pagar outra pessoa, estava em início de carreira e deu certo. Hoje, ele é uma pessoa bastante conhecida na área do transporte (MELO, 2021).*

Sendo assim, refletindo junto com a professora Lúcia, quando mostramos, então, essa realidade para o aluno do sistema prisional, ele percebe que tem um certo poder de se transformar com a educação, podendo até mesmo mudar de vida. Quando nós mostramos para os estudantes exemplos de pessoas que deram certo dentro da realidade deles, dentro do que eles conviviam no seu núcleo, os resultados são positivos.

Essas, ao nosso ver, são importantes experiências de práticas pedagógicas que devemos levar a esses alunos, para que se sintam motivados a uma mudança, uma virada

na vida. A EJA pode trazer isto: trazer o currículo da educação básica, mas, principalmente, fazer com que esses rapazes e essas moças sejam reabilitados, para que possam entrar na sociedade, para que saibam, que sintam que podem ter esse sucesso.

A professora Marina relata que:

*Por vezes, o professor não se direciona para aquele aluno que tem mais dificuldade, que tem o olhar mais observador e aí, eu, como educadora, nós, como educadores, temos que prestar atenção no ritmo da turma, no ritmo individual de cada um, como está sendo aquele processo de aprendizado em relação àquele conteúdo, pois o aprendizado varia de aluno para aluno. Eu gosto muito de usar as metodologias ativas, pois o aluno sente que faz parte daquele processo. Então, o aluno precisa compreender que o que está sendo ministrado ali, aquele conteúdo, precisa ter significado para ele, para sua vida mesmo. Pois, em qualquer espaço escolar, as práticas pedagógicas e as metodologias devem estar pautadas onde o aluno possa se sentir parte desse processo e que esses aprendizados através das metodologias ativas possam ter significados para ele (SILVA, 2021).*

A docente menciona a utilização dos “agrupamentos produtivos” (VYGOTSKY, 1989) em suas aulas, bem como as “metodologias ativas” (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO et al., 2013). De forma sintética, nas metodologias ativas, o aluno assume o protagonismo educacional, pois o mais importante não são os conteúdos e as técnicas tradicionais, mas, sim, as ações didáticas que viabilizem esses conteúdos, com metodologias que tragam o aluno ao exercício da aprendizagem.

O conteúdo deve ter significado para o aluno. Dessa forma, as metodologias ativas e os agrupamentos produtivos são ações e práticas onde o currículo se faz presente e se materializa, pois eles são *praticados pensados* por esses significados para os alunos. Pode ser que haja uma problemática ao se pensar em qual conteúdo tem ou pode ter significado para o aluno. Para tanto, as ações e práticas dos professores poderão ser determinantes para esse processo de significação dos conteúdos para os alunos.

A professora também relata:

*Gosto de usar as metodologias ativas, pois são um processo bem amplo, objetivo principal é a inserção desse aluno como agente principal do aprendizado, onde o professor passa a ser um facilitador, mediador, aquele que auxilia o aluno, pois o aluno não é uma tábula rasa, ele vem com as suas vivências, com o conhecimento empírico, então, temos que agregar os saberes que ele vem de casa com os saberes que ele precisa ter na escola. Creio, também, que essa metodologia, dentro do sistema prisional, é bem bacana para o próprio ambiente mesmo. Onde aquele aluno possa ser um ser ativo ali, dentro daquele processo de ensino, estou gerando para ele autonomia, comunicação, reflexão, inovação, permitindo que ele trabalhe em equipe, criando problematização da realidade. Quando eu vou ministrar um conteúdo,*

*primeiro eu trago uma situação problematizadora da realidade onde eu irei aplicar aquele conteúdo (SILVA, 2021).*

Uma boa forma de fazer com que o conteúdo tenha significado para os alunos é a problematização; que é o passo da aula onde os professores fazem o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos de acordo com o tema ministrado naquela aula. Mas a professora, assim como nós, não usa apenas perguntas vagas e questionamentos vazios. Realmente, tentamos utilizar “situações problematizadoras” baseadas na vida cotidiano e nas realidades dos próprios alunos.

Nesse processo, é importante fazer com que o aluno possa realmente interagir, participar e ser atuante, fazendo parte da criação do currículo nessa prática de ensino. A participação efetiva do aluno no processo de ensino/aprendizado é parte essencial na construção dos currículos *praticados/pensados nos/dos* cotidiano(s) escolar(es) no *espaçotempo* da escola Fábrica de Asas.

A professora Marina apresenta-nos algumas de suas práticas de problematizações em sala de aula que despertam, no aluno, interesses e significados em determinados conteúdos, utilizando-se das metodologias ativas:

*Deve haver uma diferenciação nas metodologias e práticas pedagógicas da EJA com as do ensino regular, por isso, as metodologias ativas são importantes. Esses arcos de problematizações são permitidos verdadeiramente para que os alunos possam desenvolver suas habilidades, suas capacidades. Além disso, o alcance dos saberes e do conhecimento. Por exemplo, o aluno que é pedreiro pergunta-se: Como faz para ser feita a massa de cimento? Como é feita a medição da massa? Muitas vezes, o aluno só de olhar já sabe, pois ele já tem uma vivência, práticas e saberes daquilo, e é a partir daí que eu aproveito para ensinar porcentagem, trabalhar as medidas e grandezas, isso é fazer com que ele se sinta incluído no processo de ensino, trazendo-lhe verdadeiro significado (SILVA, 2021).*

Paulo Freire (2016) nos traz essas ideias no campo pedagógico, quando afirma que esse mesmo aluno já possui conhecimentos prévios oriundos da suas vivências e experiências, conhecidos como senso comum ou conhecimento empírico. Quando esses conhecimentos se confundem com os conhecimentos científicos e sistematizados, escolares, tendem a colidir e o aluno não consegue apropriar-se desses conhecimentos científicos ou o faz com algumas dificuldades.

Outrossim, se o encontro desses conhecimentos empíricos e científicos for realizado com ações docentes mais adequadas, como as metodologias ativas na forma das

problematizações, eles podem se complementar ou se completar, corrigindo o que pode ser corrigido e agregando o que pode ser agregado.

A criação desse conhecimento confluyente e resultante dos conhecimentos empíricos e científicos pode ser chamado de conhecimento emancipação, dialogando com a teoria de Boaventura Santos. O autor também irá afirmar que esses conhecimentos científicos e sistematizados presentes nas referências teóricas - no caso em questão - da EJA, estão implícitos nos conhecimentos regulatórios.

A professora Marina apresenta outras reflexões acerca das práticas pedagógicas:

*As práticas pedagógicas devem estar ligadas ao currículo, no meu caso, eu trago para a própria realidade do aluno como possibilidade de galgar um emprego, oportunidade de ressocializar o aluno preso e a aluna presa para a sociedade. Mesmo assim, todo o conhecimento produzido em sala de aula e que vai de encontro ao referencial curricular tem que ter o objetivo de fazer com que o aluno compreenda que isso é para a vida dele. Que todo o conhecimento produzido e alcançado em sala de aula serve para que ele possa ser uma pessoa ativa na sociedade, buscando condições necessárias para encontrar seu papel social. Então, essas práticas devem ser voltadas à própria realidade do aluno e que faça sentido para a vida dele (SILVA, 2021).*

O professor Chico Mendes acrescenta:

*Uma das coisas: é preciso tratar o aluno com igualdade, no sentido de não fazer dele uma vítima, enfatizar a sua fragilidade, mas passar para ele uma altivez, protagonizando suas potencialidades. Fazendo com que ele possa acreditar em si mesmo, fortalecendo-o, conquistando sua formação a cada dia. Portanto, uso com os alunos o princípio da igualdade, tal qual qualquer aluno do sistema educacional de qualquer modalidade, combatendo a evasão e fazendo ele perceber sua força e vontade para seguir em frente (MENDES, 2021).*

Consideramos de grande relevância o protagonismo do aluno, suas potencialidades e o princípio da igualdade. Mesmo em suas falas, o professor Regis manifesta que, em suas práticas, desenvolve de forma involuntária as capacidades emancipatórias dos alunos. Quando o docente delega ao aluno uma função de resolver um problema matemático, uma equação ou uma medição da sala para ajudá-lo a compreender o conceito de medidas, está desenvolvendo autonomias e potencialidades nesse estudante.

Ao tentar tratar os alunos de forma igualitária, oferecendo-lhes as mesmas condições de ensino/aprendizagem em sala de aula, o professor está oportunizando a eles uma igualdade social naquele momento. Ao passo que não há mais ou menos

“inteligentes” na sala e, sim, a ideia de que todos têm as mesmas capacidades, condições de aprendizado; é uma atitude admirável.

Oportuno refletir acerca de que o princípio da igualdade deve sempre estar presente na EJA, mas os estudantes não são iguais no sentido pessoal, individual e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso haver então, um olhar diferenciado para cada aluno. A ideia seria aplicar algumas técnicas de ensino pelas quais os alunos possam realmente se sentir incluídos.

O professor assim descreve:

*A título de exemplo, nas minhas aulas, utilizo a técnica pedagógica do “agrupamento produtivo” (fonte), pelo qual aquele aluno que percebo ter maior ritmo de aprendizagem e aquele que tem menor ritmo de aprendizagem se juntam no mesmo grupo para poder haver a interação do conhecimento. Para aqueles alunos que possuem dificuldades educacionais ou, até mesmo, pouca disposição para aulas, eu e os meus colegas professores realizamos rodas de conversa sobre o conteúdo exposto, de forma descontraída, debates acerca de assuntos polêmicos ou de relevância para a discussão, gincanas de conhecimento, teatros e paródias de fatos e eventos estudados na aula, confecção de cartazes e apresentação de seminários sobre as temáticas. Dessa forma, tentamos desenvolver as capacidades emancipatórias desses alunos (MENDES, 2021).*

No nosso espaço de trabalho, temos limitações materiais e arquitônicas, o que dificulta nossas práticas decentes. Sendo assim, fazemos poucas coisas, porém, ainda é possível acreditar na máxima de que “quem estuda cresce”, procurando passar isso aos alunos, fazendo com que eles se vejam potencialmente capazes de avançar em seus estudos.

Entretanto, as práticas e ações pedagógicas são diversificadas, pois elas variam de turma para turma, de aluno para aluno, de professor para professor. Porém, mesmo sendo diferenciadas, precisam ter significado para o aluno. Ele deve sentir-se parte daquele processo. Muitas vezes, ele está na sala de aula, mas ainda se sente em um espaço de exclusão. É por meio dessas ações e práticas pedagógicas dos professores em sala de aula que os docentes poderão tentar garantir a inclusão do discente nesse processo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me desafiei a realizar esta Dissertação de Mestrado, havia em mim grande interesse e ansiedade em pesquisar sobre como a EJA pode ser um caminho de mudança/transformação/mobilidade social para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade/série adequada, por situações diversas. Enquanto professor, percebi que a execução dos planos ou das sequências didáticas são metódicas, o profissional deve trabalhar os passos desta de forma sistemática e cronometrada, para aproveitar melhor a carga horária, que já é reduzida.

Com uma temática de pesquisa já em construção, faltava delinear o objeto da investigação, apresentando-se nas ações/práticas dos professores da EJA. Foi quando vislumbrei que essas ações poderiam emergir do próprio currículo da modalidade, uma vez que os planos/sequências didáticas devem seguir fundamentalmente as matrizes curriculares designadas pela coordenação local.

O objetivo central desta pesquisa então apresenta-se na tentativa de desinvisibilizar as práticas/ações docentes dos professores da EJA, emergidas, manifestadas, surgidas em sala de aula. A partir delas, podem ser apontados caminhos emancipatórios para os alunos, despertando sua consciência crítica social, o que pode levar o aluno a refletir sobre seu *status quo*, fazendo surgir/despertar/ascender nele a motivação para romper com suas barreiras e condicionamentos sociais, vislumbrando uma realidade e futuro melhores.

Através desse objeto de estudo, apontei meus objetivos, apresentando-se como objetivo geral: desinvisibilizar as alternativas/mudanças/mobilidades emancipatórias e sociais dos alunos da EJA através das ações e práticas curriculares dos professores no cotidiano da escola estadual Fábrica de Asas, inserida no sistema prisional. Ao lado desse objetivo geral, estabeleceram-se objetivos específicos, já descritos no capítulo introdutório.

As questões e hipóteses que se estabeleceram, permeiam na importância do currículo como principal via de instrumento educacional na EJA. Pois este, é apontando como um conjunto de ideias que se pretende repassar aos alunos com status de veracidade científica. Contudo, é também por ele que as políticas públicas voltadas ao currículo educacional na modalidade, podem se consolidar no âmbito escolar da Fábrica de Asas.



Sendo por esse motivo a importância fundamental de fazer com que o aluno encerre o ciclo básico escolar com um repertório satisfatório e preciso, preparando-o para uma ressocialização e futuramente para o mercado de trabalho. Quiçá abram-se as portas para se tornarem acadêmicos ou em outras áreas das quais queira e possa atuar ao qual sua formação básica pode lhe proporcionar.

Nesse sentido, as preocupações das políticas educacionais e curriculares da EJA, fruto dos processos históricos, econômicos e sociais, estão ainda enraizadas na ideia da prática de currículo, onde centra-se quase que exclusivamente na alfabetização e letramento dos reeducandos da escola Fábrica de Asas. Expressando assim, o conhecimento regulatório, imposto pelas políticas curriculares, ao qual são reguladas pelos ciclos econômicos que as dominam, direcionados pelas coordenações institucionais da EJA, impondo o que os estudantes devem ou não aprender e até mesmo, o que eles podem ou não ser na posteridade de seus estudos básicos.

Nesse contexto, o professor, mesmo sendo agente político e canal de transposição do currículo, através das práticas e ações didáticas na sala de aula, ao repassar os conhecimentos regulatórios, científicos e sistematizados, confronta-se com o conhecimento emancipatório do aluno, nesse processo, abrem fendas para que este mesmo aluno possa refletir, analisar, despertar uma consciência crítica da sua realidade de vida, resultando em possíveis alternativas emancipatórias.

Os aspectos teóricos desta pesquisa concentram-se assim em Jana Paiva (2019, p. 1143), que agrega à concepção da EJA “os conceitos de cidadania, equidade, inclusão e diversidade”. Confirmando assim a EJA como uma política social de inclusão educacional dos alunos que são seu público-alvo. A partir dessas reflexões, analisei, com base em Paulo Freire (1968), que o aluno não é apenas um receptor do currículo, mas, sim, um transformador social. Através da junção do saber sistemático com o saber empírico surge um novo saber que lhe proporciona o despertar da sua consciência crítica-social e transformadora.

Boaventura de Souza Santos (1995) compreende a imposição do conhecimento regulatório que se expressa nas matrizes curriculares da EJA, o qual pode ser rompido pelas práticas e ações docentes no cotidiano escolar, trazendo o conhecimento emancipatório,

pelo qual o aluno poderá vislumbrar mudanças na sua condição de opressão social, rompendo com as cadeias de imposições das classes dominadoras.

Nilda Alves (1998) e Inês de Oliveira Barbosa (2005) ajudaram-me a descrever que os currículos são criados, recriados, inventados, reinventados nas salas de aulas por essas mesmas praticas/ações docentes, sendo teorizados como currículos *pensadospraticados*. Esses currículos manifestam-se nessa prática/ação dos professores no cotidiano escolar da sala de aula. Emergem desse cotidiano e fazem com que os alunos se tornem sujeitos *pensantespraticantes* desse cotidiano.

José Machado Pais (2003) é a principal referência dos caminhos metodológicos desta pesquisa. Para ele, o cotidiano escolar é de onde são tiradas as observações, análises, interpretações e reinterpretções do trivial, do banal, das sobras. Nessas viagens, nos mergulhos do cotidiano, foi onde encontrei a fonte de conhecimentos, “descoutando o singular, abrindo as brechas para o desenvolvimento de uma sociologia descomprometida com os dogmas e mais e mais ancorados ao mundo da realidade cotidiano”.

O *espaçotempo* da escola Fábrica de Asas, que se justifica por ser uma escola exclusivamente para jovens e adultos, ainda pelo fato de eu estar atualmente como professor nela, mobilizando meus colegas a participarem na contribuição desta pesquisa. Essa escola tem um lugar especial na educação acreana, pois cumpre uma dupla função social: oportunizar o ensino básico e reforçar seu processo de reeducação para a vida fora desse sistema.

Como esta pesquisa se desenvolveu no contexto da pandemia da Covid-19, causado pelo Novo Corona-vírus, ainda com a publicação do Decreto Estadual Nº 5496, em março de 2020 e posteriores prorrogações, foram “suspensas as aulas em todos os estabelecimentos de ensino do Estado” (ACRE, 2020). As aulas presenciais só voltaram paulatinamente pelo Decreto Estadual nº 10184, em setembro de 2021: “Art. 3º A retomada das aulas e demais atividades presenciais será gradual e, inicialmente, paralela ao ensino remoto/EAD, observadas as disposições deste Capítulo” (ACRE, 2021).

No caso da escola Fábrica de Asas, não houve durante a realização da pesquisa, o retorno das aulas presenciais, dificultando as rodas de conversas com os professores de forma presencial, pois a metodologia adotada são as pesquisas no(s) do(s) cotidiano(s) escolar(es) na/da escola. Entretanto, com as novas tecnologias e mídias atuais, foi possível

realizar essas conversações/narrativas com os profissionais, os sujeitos *pensantespraticantes* dos currículos *pensadospraticados* do cotidiano escolar através dos vídeos chamadas, conversas e áudios de *WhatsApp*.

A metodologia então, foi delineada pela situação do contexto pandêmico de interrupção do ensino presencial e do isolamento social que tivemos que respeitar durante os decretos vigentes. Nesse contexto, foram realizadas quatro rodas de conversas/narrativas/descrições com os professores, *sujeitospraticantes* dos currículos *pensadospraticados* que se expressam nas ações/práticas didáticas destes no momento da aula.

Nestas, falamos, descrevemos, debatemos e tentamos vislumbramos as práticas/ações docentes que contribuem para traçar os caminhos emancipatórios que o aluno pode perceber, refletir, ver e analisar, que possam contribuir para sua mudança, mobilidade, transformação social.

Essas conversas me trouxeram a contemplação do objetivo principal, quando os docentes afirmam que os alunos que não sabiam ler nem escrever, com as descobertas das primeiras letras, podiam, agora, pegar o ônibus certo; podiam ler a bíblia no intuito de conhecê-la e descobri-la por si; que o aluno pedreiro podia melhorar ainda mais sua prática com os estudos científicos da matemática.

Os relatos deram visibilidade ao fato de o aluno compreender realidades possíveis, ao ouvir, analisar e refletir sobre histórias reais de artistas que melhoram sua condição social de vida através das artes, bem como ao ouvir declarações/testemunhos do próprio professor que é egresso da EJA e, atualmente, é um profissional da mesma modalidade. Enfim, as práticas/ações que esses professores pensam e praticam podem resultar nas conquistas proporcionadas pelas práticas curriculares educacionais.

Práticas e ações estas que emergiram da matriz curricular da própria EJA, representando está o conhecimento regulação. Quando, mesmo que de forma involuntária, um professor leva uma letra de música relacionada ao tema que vai ser estudado naquele momento, busca formas de levar o aluno a pensar e a refletir sobre sua realidade.

Quando esse mesmo aluno conhece a história do artista por trás daquela música, desperta em si a consciência crítica e social, misturada com uma vontade de também conquistar. Esse despertar e essa motivação são os conhecimentos emancipatórios, surgidos dessa *práticaação* dos currículos *pensadospraticados* nesse contexto escolar.

Por fim, encontro-me com muitas alegrias por ter trazido esta pesquisa do/no cotidiano escolar para o Mestrado em Educação da Ufac, tornando-se uma das pioneiras em relação aos currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar da EJA, abrindo espaços para outras pesquisas no campo, além da possível continuidade desta investigação educacional ao nível de doutorado. Ainda mais, pelo fato de ser o *espaçotempo* da escola Fábrica de Asas, uma escola que pertence ao sistema prisional acreano do Iapen.

Portanto, as práticas/ações dos professores que lá estão podem trazer caminhos emancipatórios para os alunos, cumprindo, de fato, a função social da educação. Rompendo com as intenções políticas do currículo, estabelecidas pelas políticas cíclicas vigentes. Além de apresentar possibilidades de mudanças e mobilidades na vida daqueles jovens e adultos.

Por fim, o caráter de ineditismo dessa pesquisa traz grandes possibilidades e muitos desafios. Para o PPGE-Ufac, é uma contribuição bastante significativa, pois até o presente momento, tentar desinvisibilizar as ações e práticas docentes na sala de aula da EJA, ainda, sendo este espaço inserido na Escola Fábrica de Asas, pertencente ao sistema prisional, trazendo estes ao aluno, uma reflexão crítica, para então assim, vislumbrar possíveis alternativas sociais e caminhos emancipatórios, é algo muito relevante no Mestrado.

Por outro lado, os desafios são de igual relevância. Por esta pesquisa, podem ser abertas outros caminhos para trilharem por mais investigação do campo curricular, das práticas e ações docentes da EJA assim como também, da modalidade inserida no contexto prisional, com suas peculiaridades, barreiras e divergências. É uma experiência muito significativa pesquisar essas variantes da EJA prisional. Que possam haver mais pesquisas na área, para que cada vez mais tentemos desinvisibilizar os recortes do cotidiano escolar das escolas da EJA do nosso sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020**. Estabelece novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Rio Branco: Assembleia Legislativa, [2020]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=393243>. Acesso em: 29 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020**. Altera o Decreto nº 7.225, de 5 de novembro de 2020, que dispõe sobre o retorno das aulas e demais atividades presenciais no âmbito das instituições públicas e privadas de ensino, em decorrência das medidas de isolamento decretadas em virtude da pandemia causada pela Covid-19, no âmbito do território do Estado do Acre, [2020]. Disponível em: [legisweb.com.br/legislacao/?id=393243](https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=393243). Acesso em: 29 de nov. 2021.

ALVES, Nilda. **Trajatórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. [CLT (1943)]. **Consolidação das Leis Trabalhistas Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 20 abril de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. [LDBEN (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 20 abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, [2015]. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em: 20 abril 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 36, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura, [2001]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 20 abril 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura, [2010]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio). Acesso em: 21 abril 2020.

BALL, S., J. e MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Luís Antônio da. **Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto: o currículo nas práticas educacionais do Ensino Médio na EJA.** Orientadora: Regina Magna Bonifácio de Araújo. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 10, n. 18, p. 37 – 56, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/thaci/Downloads/649-2047-1-PB.pdf> . Acesso em: 26 outubro 2020.

ESTEVEES, Suzana Martins. **Práticas emancipatórias e democracia: em busca de saberes/fazeres libertários nos currículos praticados.** Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; *et all.* O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.pdf>>. Acesso em: 31/08/2020.

FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. **A emancipação na política curricular do ensino fundamental de Mato Grosso.** Orientador: Jarbas Santos Vieira. 2017. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_, **Educação e Mudança.** 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas Cotidianas na/da Educação Integral: alternativas e Potencialidades Emancipatórias.** Orientadora: Luciana Pacheco Marques. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

GUIMARÃES, Rosa Maria Lima. **A vida na escola: letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA.** Orientadora Tatiane Castro dos Santos. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

KOHLER, Gabriela Christina Zickuhr. **Formação continuada e currículo: que relação é essa?** Orientadora: Zenilde Durli. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/br. 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Ed. Paullos, 1997.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes do saberfazer na educação de tempo integral.** 2ed. Rio de Janeiro: UFJF, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PACKER, Adriana Michela Cardoso. **Currículo e prática docente: uma experiência de uma escola internacional.** Orientadora: Verônica Gesser. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana.** São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Glelco André. **A EJA: “Um calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira.** Orientadora: Áurea de Carvalho Costa. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.** Nova Iorque: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência.** São Paulo: Cortez, 2005

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In.: MENESES, Maria Paula. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **O “engodo” e a rede de sentidos: Representações sociais de professores sobre o currículo da EJA.** Orientadora: Erika dos Reis Gusmão Andrade. 2018. 462. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2018.

SOUZA, Thaís de Sousa. **Os Currículos Praticadospendados da Educação de Jovens e Adultos em Viçosa – MG: um olhar a partir do Plano Decenal Municipal de Educação.** Orientador: Edgar Pereira Coelho. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Rio Grande do Sul, n. 38, jun. 2010. Disponível em: [edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod\\_resource/content/1/BREVE%20HIST%C3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf](http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod_resource/content/1/BREVE%20HIST%C3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf). Acesso em: 10 de jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANARDO, Nivia Dantas Ribeiro. **O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas de aula da EJA.** Orientadora: Ana Maria Saul. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Do cotidiano escolar: alternativas emancipatórias na educação de jovens e adultos”. Neste estudo pretendemos desinvisibilizar nas/das práticas docentes da escola Fábrica de Asas, inserida no contexto prisional em Rio Branco/AC, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pelos professores através das práticas docentes, legitimando-as enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “mergulho” no/do/com o cotidiano escolar através da observação das práticas e ações docentes a partir das experiências vividas pelos professores na construção do currículo na sala de aula. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, no entanto, ao levar em consideração a orientação teórico-epistemológica-metodológica que abarca o trabalho você será identificado nas publicações que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, Ana Maria Alves Rodrigues da Silva, portador (a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Assinatura do participante:

Ana Maria Alves Rodrigues da Silva

Assinatura do pesquisador:

Elizete da Silva Bezerra

## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Do cotidiano escolar: alternativas emancipatórias na educação de jovens e adultos”. Neste estudo pretendemos desinvisibilizar nas/das práticas docentes da escola Fábrica de Asas, inserida no contexto prisional em Rio Branco/AC, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pelos professores através das práticas docentes, legitimando-as enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “mergulho” no/do/com o cotidiano escolar através da observação das práticas e ações docentes a partir das experiências vividas pelos professores na construção do currículo na sala de aula. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, no entanto, ao levar em consideração a orientação teórico-epistemológica-metodológica que abarca o trabalho você será identificado nas publicações que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, Glennia Monteiro da Rocha,  
portador (a) do documento de Identidade 381661, fui informado  
(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci  
minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações  
e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo  
em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre  
e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Assinatura do participante:

Glennia Monteiro da Rocha

Assinatura do pesquisador:

Elizis da Silva Bezerra

## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Do cotidiano escolar: alternativas emancipatórias na educação de jovens e adultos”. Neste estudo pretendemos desinvisibilizar nas/das práticas docentes da escola Fábrica de Asas, inserida no contexto prisional em Rio Branco/AC, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pelos professores através das práticas docentes, legitimando-as enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “mergulho” no/do/com o cotidiano escolar através da observação das práticas e ações docentes a partir das experiências vividas pelos professores na construção do currículo na sala de aula. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, no entanto, ao levar em consideração a orientação teórico-epistemológica-metodológica que abarca o trabalho você será identificado nas publicações que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, Sadfa Veruska D. L. de A. Lima,  
portador (a) do documento de Identidade 20194797, fui informado  
(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci  
minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações  
e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo  
em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre  
e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Assinatura do participante:

Sadfa Veruska D. L. de A. Lima

Assinatura do pesquisador:

Euzio da Silva Bezerra

## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Do cotidiano escolar: alternativas emancipatórias na educação de jovens e adultos”. Neste estudo pretendemos desinvisibilizar nas/das práticas docentes da escola Fábrica de Asas, inserida no contexto prisional em Rio Branco/AC, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pelos professores através das práticas docentes, legitimando-as enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “mergulho” no/do/com o cotidiano escolar através da observação das práticas e ações docentes a partir das experiências vividas pelos professores na construção do currículo na sala de aula. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, no entanto, ao levar em consideração a orientação teórico-epistemológica-metodológica que abarca o trabalho você será identificado nas publicações que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, Regis Ouberto Nogueira, portador (a) do documento de Identidade 436873 SSP/AC, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Assinatura do participante:

Regis Ouberto Nogueira

Assinatura do pesquisador:

Eliéio da Silva Bezerra

## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Do cotidiano escolar: alternativas emancipatórias na educação de jovens e adultos”. Neste estudo pretendemos desinvisibilizar nas/das práticas docentes da escola Fábrica de Asas, inserida no contexto prisional em Rio Branco/AC, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pelos professores através das práticas docentes, legitimando-as enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “mergulho” no/do/com o cotidiano escolar através da observação das práticas e ações docentes a partir das experiências vividas pelos professores na construção do currículo na sala de aula. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, no entanto, ao levar em consideração a orientação teórico-epistemológica-metodológica que abarca o trabalho você será identificado nas publicações que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, Roseli Alves Vieira Albuquerque, portador (a) do documento de Identidade 224.704, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Assinatura do participante:

Roseli Alves Vieira Albuquerque

Assinatura do pesquisador:

Eliete da Silva Bezerra

**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu Ana Maria Alves Rodrigues da Silva, brasileiro (a), portador do RG nº 196.912, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III) folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. \_\_\_\_\_

**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu FRANCISCA ELENI SILVA DE MELO COSTA  
\_\_\_\_\_, brasileiro (a), portador do RG nº 272661 SSPAC, AUTORIZO o uso de  
minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios  
de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva  
Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado,  
desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é  
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em  
todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque,  
das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III)  
folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia  
eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que  
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos  
conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. Francisca Eleni Silva de Melo Costa

**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu Glenia Monteiro da Rocha  
\_\_\_\_\_, brasileiro (a), portador do RG nº 381661, AUTORIZO o uso de  
minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios  
de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva  
Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado,  
desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é  
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em  
todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque,  
das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III)  
folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia  
eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que  
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos  
conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. Glenia Monteiro da Rocha



**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu Francisco Jucalino B. Ferveiro Júnior  
\_\_\_\_\_, brasileiro (a), portador do RG nº 10480315, AUTORIZO o uso de  
minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios  
de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva  
Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado,  
desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é  
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em  
todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque,  
das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III)  
folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia  
eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que  
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos  
conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. Francisco Jucalino B. Ferveiro Júnior

**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu Nadja Veruska R. Lustosa de A. Lima, brasileiro (a), portador do RG nº 103479-7, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III) folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. \_\_\_\_\_

Nadja Veruska R. Lustosa de A. Lima

**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu Regis Aulved Nogueira  
\_\_\_\_\_, brasileiro (a), portador do RG nº 430873 SSP/A, AUTORIZO o uso de  
minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios  
de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva  
Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado,  
desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é  
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em  
todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque,  
das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III)  
folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia  
eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que  
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos  
conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. Regis Aulved Nogueira

**ANEXO 02 – Termo de autorização do uso de imagem professores e professoras TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu Roseli Alves Vieira Albuquerque  
\_\_\_\_\_, brasileiro (a), portador do RG nº 224.704, AUTORIZO o uso de  
minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios  
de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa por Eliézio da Silva  
Bezerra, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado,  
desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é  
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em  
todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque,  
das seguintes formas: (I) dissertação de mestrado; (II) artigos científicos; (III)  
folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia  
eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que  
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos  
conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Rio Branco, 04 de agosto de julho de 2021.

Ass. Roseli Alves Vieira Albuquerque

### ANEXO 03 – QUADRO TEÓRICO DO ESTADO DA ARTE

1 - RODRIGUES, Glelco André. A EJA: “Um calcanhar de aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2019.
2 - PACKER, Adriana Michela Cardoso. Currículo e prática docente: uma experiência de uma escola internacional. 2017. Dissertação - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina.
3 - KOHLER, Gabriela Christina Zickuhr. Formação continuada e currículo: que relação é essa? 2018. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
4 - SOUZA, Thaís de Sousa. Os Currículos <i>Praticados</i> da Educação de Jovens e Adultos em Viçosa – MG: um olhar a partir do Plano Decenal Municipal de Educação. Viçosa-MG: Universidade Federal de Viçosa, 2017.
5 - ZANARDO, Nivia Dantas Ribeiro. O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas de aula da EJA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
6 - FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. A emancipação na política curricular do ensino fundamental de Mato Grosso. Pelotas-MT: Universidade Federal de Pelotas , 2017.
7 - SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.